

# Anais de Artigos Completos - Volume 3 VIII CIDHCoimbra 2023

## Organizadores:

Vital Moreira  
Jónatas Machado  
Carla de Marcelino Gomes  
Catarina Gomes  
César Augusto Ribeiro Nunes  
Leopoldo Rocha Soares



[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)  
ISBN 978-65-5104-087-0



# VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

## ORGANIZAÇÃO:



<http://www.inppdh.com.br>



<http://igc.fd.uc.pt/>

**VITAL MOREIRA  
JÓNATAS MACHADO  
CARLA DE MARCELINO GOMES  
CATARINA GOMES  
CÉSAR AUGUSTO RIBEIRO NUNES  
LEOPOLDO ROCHA SOARES  
(Organizadores)**

**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS DO  
VIII CIDHCoimbra 2023  
VOLUME 3**

[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)

**1ª edição**

**Campinas / Jundiaí - SP - Brasil  
Editora Brasílica / Edições Brasil  
2024**

© Editora Brasília / Edições Brasil - 2024

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes  
Capa e editoração: João J. F. Aguiar  
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo  
Revisão Geral: Comissão Organizadora do VIII CIDHCoimbra 2023

Conselho Editorial Editora Brasília: César Ap. Nunes, Leopoldo Rocha Soares, Daniel Pacheco Pontes, Paulo Henrique Miotto Donadeli, Elizabeth David Novaes, Eduardo Antônio da Silva Figueiredo, Egberto Pereira dos Reis

Conselho Editorial Edições Brasil: Antonio Cesar Galhardi, João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins, Marlene Rodrigues da Silva Aguiar. Colaboração: Valdir Baldo, Glauca Maria Rizzati Aguiar e Ana Paula Rossetto Baldo.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610/1998. Todas as informações e perspectivas teóricas contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos/as autores/as. As figuras deste livro foram produzidas pelos/as autores/as, sendo exclusivamente responsáveis por elas. As opiniões expressas pelos/as autores/as são de sua exclusiva responsabilidade e não representam as opiniões dos/as respectivos/as organizadores/as, quando os/as houve, sendo certo que o IGC/CDH, o INPPDH, as instituições parceiras do Congresso, assim como as Comissões Científica e Organizadora não são oneradas, coletiva ou individualmente, pelos conteúdos dos trabalhos publicados.

A imagem da capa foi obtida na Adobe Stock por João J. F. Aguiar. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem previa autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à editoração eletrônica desta obra. Não é permitido utilizar esta obra para fins comerciais. Quando referenciada, deve o responsável por isto fazer a devida indicação bibliográfica que reconheça, adequadamente, a autoria do texto. Cumpridas essas regras de autoria e editoração, é possível copiar e distribuir essa obra em qualquer meio ou formato. Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo entre estas e os responsáveis pela produção da obra. As editoras, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que os conteúdos resultarão no esperado pelo leitor. Caso seja necessário, as editoras disponibilizarão erratas em seus sites.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

N9221a Nunes, César Augusto R.

Anais de Artigos Completos do VIII CIDHCoimbra 2023 -  
Volume 3 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas  
/ Jundiá: Brasília / Edições Brasil, 2024.

385 p. Série Simpósios do VIII CIDHCoimbra 2023

Inclui Bibliografia

ISBNs: 978-65-5104-087-0

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / Edição eletrônica  
contato@edbrasilica.com.br / contato@edicoesbrasil.com.br

# VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: uma visão transdisciplinar

10 a 12 de Outubro de 2023 – Coimbra/Portugal

[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)

## VOLUME 3 - Composição dos Simpósios:

<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 11</b></p> <p style="text-align: center;">SUJEITOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS E DIREITOS HUMANOS</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Regina Maura Rezende e Cláudia Helena Julião</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 12</b></p> <p style="text-align: center;">QUESTÃO ALIMENTAR E URBANA: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LUTAS POPULARES PELA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA, SOBERANIA ALIMENTAR E HABITAÇÃO EM PORTUGAL</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Gabriela Abrahão Masson e Marianna Serrano</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 14</b></p> <p style="text-align: center;">PERSPECTIVA DE GÊNERO NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES</p> <p><b>Coordenadores:</b> Adiane Jaqueline Neves da Silva Oliveira e Nágila Maria Sales Brito</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 16</b></p> <p style="text-align: center;">CRIMINOLOGIAS CRÍTICAS E DIREITOS HUMANOS: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Ana Gabriela Mendes Braga e Carolina Costa Ferreira</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 17</b></p> <p style="text-align: center;">DIREITOS HUMANOS E EXECUÇÃO PENAL: POLÍTICAS PENAIAS, VIOLAÇÕES DE DIREITOS, RADICALIZAÇÕES E CRIME ORGANIZADO NAS PRISÕES</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Eli Narciso da Silva Torres e Maria João Leote de Carvalho</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 18</b></p> <p style="text-align: center;">DIREITOS HUMANOS E GARANTIA DE DIREITOS À EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: EDUCAÇÃO EM PRISÕES COMO GARANTIA DA DIGNIDADE HUMANA</p> <p><b>Coordenadores:</b> Rozana Carvalho Pereira e Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 19</b></p> <p style="text-align: center;">DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Cesar Aparecido Nunes e Antonio Gomes Ferreira</p>
<p style="text-align: center;"><b>SIMPÓSIO – Presencial 21</b></p> <p style="text-align: center;">EQUIDADE, CIDADANIA, JUSTIÇA SOCIAL: DIREITOS NOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO</p> <p style="text-align: center;"><b>Coordenadores:</b> Maurinice Evaristo Wenceslau e Fabiany de Cássia Tavares Silva</p>

ISBN: 978-65-5104-087-0

**COMISSÃO CIENTÍFICA DO VIII CIDHCOIMBRA 2023:**

**Membros Titulares:**

Prof. Doutor Vital Moreira; Prof. Doutor Jónatas Machado; Mestre Carla de Marcelino Gomes; Mestre Catarina Gomes; Doutor César Augusto Ribeiro Nunes; e Doutor Leopoldo Rocha Soares.

**Membros Convidados:**

Prof. Doutor César Aparecido Nunes; Profa. Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuin; Mestre Alexandre Sanches Cunha; Mestre Orquídea Massarongo-Jona

## SUMÁRIO

O Casamento Infantil no Brasil: entre as violações de Direitos Humanos e o exercício da autonomia.....	10
Nicolly Carvalho Nogueira	
O Trabalho do Assistente Social na Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil: estratégias para efetivação do Direito Humano à saúde da população.....	22
Edilaine Dias Lima	
Entre a Norma(Lidade) e a Exceção: uma breve reflexão acerca dos direitos sociais no Brasil.....	31
Isabella Faustino Alves	
O Uso da Mão de Obra de Migrantes Nordestinos em Condições Análogas à Escravidão - o panorama brasileiro .....	42
Ana Beatriz Guimarães Godinho	
Saúde, Adoecimento e Direitos Humanos: desafios e perspectivas das populações remanescentes, em Cruzeiro do Sul, no noroeste fluminense .....	52
Júlio César Medeiros da Silva Pereira	
Escutas e Memórias: narrativas de jovens negras egressas da Fundação Casa em São Paulo .....	65
Almunita dos Santos Ferreira Pereira	
Arte e Serviço Social: estratégia na garantia dos Direitos Humanos de sujeitos socialmente vulneráveis.....	80
Josiani Julião Alves de Oliveira e Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho	
Los Derechos Humanos de Las Víctimas y Personas en Proceso de Reincorporación en el Contexto de Conflicto Armado en Colombia.....	90
Margarita Alejandra Albornoz Ortiz e Luis Carlos Carvajal Vallejo	
Direitos Humanos e Políticas Públicas de Proteção a Infância e Juventude .....	100
Gabriela Alice Martins	
Pelo Direito à Cidade: experiências e desafios enfrentados pelos imigrantes de origem brasileira no acesso à habitação no Porto.....	109
Catarina Figueiredo	
Os Marcos Normativos de Femicídio e a Violência Contra a Mulher na América Latina e Caribe: uma análise comparada e quantitativa.....	123
Yvan Yuri de Andrade Romeiro e Raquel Pitanga de Andrade	

Acerca de la Perspectiva de Género en Las Ciencias Penales .....	135
Ana Isabel García Alfaraz	
Violência Contra a Mulher: o perfil da vítima e o paradoxo da imagem.....	149
Sílvia Pérola Teixeira Costa	
Pessoas Presas que Menstruam: a situação deletéria da pobreza menstrual das mulheres apenas no sistema carcerário brasileiro .....	159
Urbano Félix Pugliese do Bomfim e Maria Josina Costa Barreto Neta	
Políticas Públicas Efetivas de Violência Contra a Mulher: um olhar para a proteção, escuta e cuidado .....	172
Renata Lima de Andrade Cruppi e Rosemeire Vieira	
A Relação Entre o Acesso aos Espaços de Poder Pelas Mulheres e os Tipos Penais Relativos à Violência de Género entre 1995-2021 no Brasil .....	183
Rita de Cássia Krieger Gattiboni	
Os Crimes de Feminicídio Durante a Covid-19 no Brasil e os Obstáculos no Julgamento com Perspectiva de Género .....	195
Maria Adriana Torres	
Das Ruas ao Cárcere: análise de enquadramentos biográficos no caso dos “23 ativistas” do Rio de Janeiro.....	209
Mariana Pinto Zoccal	
O Exercício de Violência Contra os Despossuídos: perspectiva da criminologia crítica sobre o Massacre do Carandiru.....	221
Pedro de Almeida Plácido Lima e Isabela Nakashima Violato Dias	
Propuesta de Reinterpretación del Delito del Artículo 510.1.a) del Código Penal Español.....	231
Pastora García Álvarez	
Direitos Humanos e Execução Penal: políticas penais, violações de direitos, radicalizações e crime organizado nas prisões .....	243
Camilly Monteiro Castigio da Silva	
Os Dez Primeiros Anos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): entre “intencionalidades” e “resultados” .....	252
Fabiano Quadros Rückert e Gonçalves Francisca de Oliveira Martta	
As Políticas Públicas Para a Formação de Professores no Brasil: matrizes políticas e tendências pedagógicas em disputa .....	262
Eduardo Soncini Miranda	

Formação de Professores Para a Educação Infantil em e Para os Direitos Humanos: uma experiência no centro do Brasil .....	280
Keides Batista Vicente e Lindalva Pessoni	
Militarização de Escolas Públicas no Brasil e Relação Com a Educação em Direitos Humanos .....	292
Danúbia Régia da Costa e Erlando da Silva Rêses	
Direitos Humanos Vem do Berço e do Berço a Criança Grita Por Eles: escuta?.....	301
Eliana Sampaio Romão e Thales Sampaio Romão Loures	
As Políticas de Alfabetização Educacional-Escolar no Brasil e o Direito à Educação e Formação de Professores.....	314
Maria Cristina Rodrigues	
A “Tolerância” na Educação: a perspectiva de professores sobre o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	327
Maria Marques	
Direitos Humanos e Educação: possibilidades de militância.....	335
Nerilcinea dos Santos Braulio de Souza e Maria Goretti Andrade Rodrigues	
Educação Para os Direitos Humanos: análise do caso da obrigatoriedade da educação para a cidadania e desenvolvimento em Portugal e os limites da objeção de consciência .....	347
Joana Maria Seabra Torres Capaz Coelho	
Equidade em Textos/Documents Curriculares Brasileiros [2017 e 2018]: crise discursiva e riscos à democracia.....	362
Bárbara de Carvalho Ortega	
Acessibilidade Digital Enquanto Direito Humano: diálogos sobre a usabilidade de dispositivos e de estratégias acessíveis com pessoas com deficiência .....	371
Raquel Amorim De Souza Cavalcante	

# O CASAMENTO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA

**Nicolly Carvalho Nogue**

Universidade Federal do Paraná

Mestre em Direitos Humanos e Democracia e Servidora Pública

## **Resumo:**

O Brasil hoje figura em quinto lugar entre os países com mais ocorrências da prática do casamento infantil no mundo, prática que, na América Latina, e mais especificamente no Brasil, representa uma recorrente causa de evasão escolar, gravidez na adolescência e dificuldade de inserção no mercado de trabalho, violando, assim, diversas garantias previstas às adolescentes pelo ordenamento jurídico. Apesar deste quadro e do alto índice deste fenômeno no país, não existem, além da legislação civil, programas ou políticas públicas que busquem de forma direta a erradicação do casamento precoce no Brasil. Nessa toada, o trabalho pretende tratar de como o casamento infantil afeta a vida de jovens meninas e como esse fenômeno é encarado pelos Direitos Humanos, considerando a proteção do exercício da autonomia. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e revisão bibliográfica de viés qualitativo, selecionando-se os textos de maior afinidade teórica com o tema e buscando-se o recorte das vulnerabilidades apresentadas pela mulher e pela criança e adolescente no cenário socioeconômico do Brasil e da América Latina. Constatou-se, ao fim, que, além de se tratar de uma relação violenta, o casamento infantil se dá a partir de uma escolha exercida dentro de uma realidade de opções limitadas, em que o casamento, mesmo não sendo o ideal, acaba sendo a única escolha viável, havendo, portanto, uma dificuldade em se tratar do tema como mero exercício da plena autonomia.

**Palavras-chave:** Casamento infantil; Relações de gênero; Direitos Humanos; Exercício da autonomia.

## **Introdução**

O conceito de casamento infantil diz respeito à prática análoga ao matrimônio que envolva ao menos um dos integrantes da relação com idade in-

ferior aos 18 anos. No casamento infantil ou casamento precoce, no âmbito específico do casamento com crianças e adolescentes meninas, mesmo em países como o Brasil, em que o casamento precoce não faz parte de um processo ritualístico e/ou religioso, os principais problemas observados são o abandono escolar, a violência doméstica e sexual sofrida pelos seus próprios parceiros, a gravidez precoce e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho (Banco Mundial, 2017, p. 01).

Logo, o casamento infantil implica, na prática, em diversas formas de violação dos direitos assegurados às adolescentes, tanto por sua condição de vulnerabilidade etária, como pela condição de mulher. Em razão das questões apontadas, o matrimônio precoce vem sendo tratado, no âmbito internacional, como uma violação de Direitos Humanos e como prática a ser eradicada pelos países que assumirem compromisso de proteção dos Direitos Humanos

Estima-se que no Brasil haja atualmente cerca de 88 mil meninas e meninos, com idade entre 10 e 14 anos, em uniões consensuais, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Também, calcula-se que cerca de 877 mil mulheres no país contrairam relações análogas ao casamento pela primeira vez antes dos 15 anos de idade (Ministério da Saúde, 2008, p. 161). Isto coloca o Brasil na quinta posição, em números absolutos, no ranking de países no mundo com maior número de meninas com menos de 18 anos envolvidas em relações análogas ao casamento, sendo que a maioria contraiu este matrimônio ainda antes dos 16 anos. E, como mostra o Censo de 2010 do IBGE, a prática do casamento infantil no Brasil não se restringe às localidades rurais e nem somente às famílias com forte crença religiosa. Além de ser um problema constatado em centros urbanos, está também fortemente ligado a questões socioeconômicas e de gênero. Desta forma, e considerando os documentos internacionais para proteção dos Direitos Humanos que o Brasil é signatário, o compromisso do país para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes e de mulheres deve englobar a busca da erradicação da prática do casamento precoce. No entanto, como no Brasil e na América Latina como um todo o casamento infantil possui um caráter majoritariamente informal, este não é um problema que se mostra alvo das agendas de políticas públicas, assim como há uma visão de que se trata de uma prática que conta com o consentimento dos seus integrantes - crianças e adolescentes.

Outrossim, considerando que, mesmo o casamento infantil sendo tratado como uma relação desigual e violenta, o Brasil está entre os países com maiores números da prática no mundo, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar quais os fatores não explícitos presentes na vida de meninas inseridas num casamento infantil e como esses fatores exercem influência sobre a autonomia delas na escolha marital.

No que se refere à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa, com

objetivo descritivo, a fim de apresentar um diagnóstico sociojurídico, com utilização de pesquisa documental e bibliográfica, selecionando-se os textos de maior afinidade teórica com o tema e buscando-se o recorte das vulnerabilidades apresentadas pela mulher e pela criança e adolescente no cenário socioeconômico do Brasil.

## **A incidência do casamento infantil no Brasil e na América Latina**

Como já introduzido, o Brasil ocupa o quinto lugar no ranking de países com maior número de casamentos infantis, sendo o com maior ocorrência da prática na América Latina. Hoje, estima-se que haja mais de 500 mil meninas entre 10 e 17 anos casadas no país, sendo que, destas, pelo menos 65 mil casaram entre 10 a 14 anos. Tem-se, ainda, que, da população feminina brasileira com idade entre 20 a 24 anos, cerca de 36% se casou antes dos 18 anos (Ministério da Saúde, 2008, p. 161).

Neste ponto, inclusive, destaca-se a discrepância entre a idade que os adolescentes homens contraíram matrimônio pela primeira vez em face da idade em que as adolescentes mulheres casaram pela primeira vez: em 2010, segundo censo do IBGE (2010) acerca de nupcialidade, fecundação e migração, 10% das mulheres até 19 anos havia casado pelo menos uma vez, enquanto que somente 3,2% dos homens na mesma idade estiveram em relações análogas ao casamento.

Segundo o publicado pelo Banco Mundial em relatório para o combate da violência contra a mulher, a incidência da prática do casamento infantil aumenta as probabilidades das adolescentes sofrerem abuso sexual e violência por parte de seus parceiros, de engravidarem ainda adolescentes, incorrendo, por vezes, em mortalidade infantil e materna, assim como representa uma taxa de até 30% da evasão escolar. O matrimônio precoce costuma ainda afastar as adolescentes do mercado de trabalho, mantendo as taxas de nível educacional e de renda baixas em relação aos índices das adolescentes não-casadas (Banco Mundial, 2017, p. 01).

Alguns dos efeitos do casamento infantil, no entanto, são observados também na vida dessas meninas mesmo antes de estarem inseridas nessas relações, sendo, portanto, não só efeitos como causas da prática, como a gravidez na adolescência e a instabilidade financeira na família de origem. No caso de instabilidade financeira, por exemplo, a adolescente opta por se unir a um parceiro por entender que, assim, possuiria maior autonomia financeira em relação a sua situação prévia (Taylor et al., 2015, p. 13). No entanto, como visto, o casamento precoce tende a afastar a adolescente dos estudos e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

A pesquisa “*Una realidad oculta para niñas y adolescentes: matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas em América Latina y el Caribe*”, realizada pelas Organizações Plan International Americas e UNFPA, organizações que tra-

balham em parceria com a ONU e trabalham na proteção de Direitos Humanos, relata que, além das problemáticas de gênero citadas anteriormente, um dos principais fatores que leva ao casamento nas situações acompanhadas pela pesquisa gira em torno das desigualdades sociais, de modo que a união representaria uma maneira de fugir da pobreza (Greene, 2019, p. 30).

A pesquisa “Ela vai no meu barco: casamento na infância e adolescência no Brasil”, realizada por pesquisadores do Instituto Promundo (Taylor et al., 2015, p. 11), relata os principais fatores que levam ao casamento nas situações acompanhadas pela pesquisa:

(1) O desejo, muitas vezes, de um membro da família, em função de uma gravidez indesejada e para proteger a reputação da menina ou da família e para segurar a responsabilidade do homem de “assumir” ou cuidar da menina e do(a) bebê potencial; (2) o desejo de controlar a sexualidade das meninas e limitar comportamentos percebidos como ‘de risco’ associados à vida de solteira, tais como relações sexuais sem parceiros fixos e exposição à rua; (3) o desejo das meninas e/ou membros da família de ter segurança financeira; (4) uma expressão da agência das meninas e um desejo de saírem da casa de seus pais, pautado em uma expectativa de liberdade ainda que dentro de um contexto limitado de oportunidades educacionais e laborais, além de experiências de abuso ou controle sobre a mobilidade das meninas em suas famílias de origem; (5) o desejo dos futuros maridos de se casarem com meninas mais jovens (consideradas mais atraentes e de mais fácil controle do que as mulheres adultas) e o seu poder decisório desproporcional em decisões maritais.

A dificuldade financeira e os limites que a lei impõe ao casamento infantil costumam influenciar na alta incidência desta prática por vias informais, sendo, desta forma, difícil o acesso aos números exatos das ocorrências e, conseqüentemente, escassas as produções de pesquisa acerca do tema.

Também, grande parte da dificuldade em mensurar os números exatos da prática do casamento infantil no Brasil, e na América Latina como um todo, vem principalmente por não se tratar de uma prática ritualística e/ou religiosa, de forma que tende a ser entendido como algo consensual (Girls Not Bride, 2017, p. 03), pois a adolescente optou por casar ou se unir ao parceiro, sem levar-se em conta, no entanto, as peculiaridades das vidas dessas meninas.

A visão sobre o consentimento também é a principal diferença entre o casamento infantil na América Latina e em países da África ou Ásia. Explica-se: em países da África ou Ásia, onde existe maior incidência da prática do casamento precoce, frequentemente se trata de uma espécie de negócio familiar ou de tradições culturais arraigadas, onde, na maioria dos casos, as meninas são prometidas a homens mais velhos. Na América Latina, por sua

vez, o casamento precoce é tido como uma prática consentida, o que leva tanto o poder público como a sociedade como um todo a não enxergar o casamento precoce como algo problemático, afinal, se há o consentimento da criança ou adolescente, não estaríamos falando de algo forçado (Greene, 2019, p. 17).

Por este e outros fatores que podem ser problematizados, como vulnerabilidades de gênero, por exemplo, o índice hoje de garotas entre 20 a 24 anos que se casaram antes dos 18 anos é estimado em 23% na América Latina, sendo 5% antes ainda dos 15 anos (Greene, 2019, p. 08).

Outra situação que chama a atenção na América Latina é que, ao contrário do que ocorre no sul da Ásia (região com maior número de meninas inseridas em um casamento precoce no mundo), que conseguiu diminuir em um terço a chance de meninas com menos de 18 anos casarem, os números de erradicação da prática por aqui permanecem estagnados, o que, provavelmente, com o crescimento da população, aumentará ainda mais o número total de casamentos infantis até 2030, transformando a América Latina na região com maior ocorrência da prática no mundo (Greene, 2019, p. 15).

A situação do casamento precoce na América Latina possui outras peculiaridades que precisam ser destacadas e que reforçam o peso que as questões socioeconômicas representam no fenômeno do casamento infantil, a exemplo do que aponta o relatório *Girls Not Bride*, da Unicef (2017). Segundo a pesquisa, 60% das mulheres menores de 18 anos que contraíram matrimônio na América Latina estão na faixa de renda mais baixa da sociedade, sendo que 36% vive em zona rural (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 13).

Outra situação que necessita atenção acerca das peculiaridades do casamento precoce na América Latina gira em torno da diferença média de idade entre homens e mulheres inseridas nessa relação. O continente apresenta a diferença média de 07 anos de idade entre as meninas e seus parceiros (Greene, 2019, p. 15). Esta diferença de idade implica, na prática, em uma dinâmica hierárquica que acaba por limitar a vida da mulher a partir da dependência financeira e emocional de seus parceiros, da gravidez na adolescência, da limitação dos estudos e, principalmente, a partir da violência física e psicológica.

Portanto, considerando todos estes fatores, quando falamos em casamento infantil ou casamento precoce, estamos falando de uma relação que viola os Direitos Humanos de crianças e adolescentes, especialmente as do sexo feminino, e estamos falando de uma relação que, na prática, reforça estereótipos e violências de gênero. A realidade de meninas inseridas nesta relação é uma realidade de limitações financeiras, limitações de lazer, de estudo e de violações de seus direitos fundamentais. E, dos números observados até o momento, a América Latina apresenta quadro significativo desta prática, demandando, portanto, um maior debate acerca do assunto nas esferas do

Poder Público, na esfera acadêmica e no âmbito do sistema de justiça.

## O exercício da autonomia e os Direitos Humanos

A partir números debatidos no tópico anterior, é possível observar ao menos duas questões importantes para a tratativa do casamento infantil no Brasil: os efeitos da prática do casamento precoce na vida de jovens meninas tornam o fenômeno em si uma modalidade de violação de Direitos Humanos; a menina e adolescente inserida no casamento, para além da vulnerabilidade etária, é vulnerabilizada também pelas relações de gênero a que está sujeita nessa relação e na sociedade como um todo.

As Convenções sobre o Direito das Crianças e sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, das quais o Brasil é signatário, entre outros documentos, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, procuram erradicar a prática do casamento precoce, embora isso possa significar uma limitação à autonomia da criança e adolescente, tendo em vista todas as formas de violações de Direitos que ele implica na prática.

Ademais, ambas as Convenções citadas, por tratarem de Direitos Humanos, possuem uma especial natureza jurídica. Isto significa dizer que se espera que, em razão da matéria, os tratados e convenções sobre Direitos Humanos direcionem os Estados-parte a empreender um conjunto de medidas de políticas públicas e normativas para que a proteção seja efetivada (Hernández, García, Suarez, 2015, p. 145).

Ao se analisar os números do casamento precoce no Brasil, é possível observar o caráter de desigualdade de gênero nesta prática, evidenciando, assim, como a condição de vulnerabilidade desta adolescente é mais uma vez reforçada, pois, além de sua condição peculiar de desenvolvimento, faz parte de outro grupo minoritário no Brasil: as mulheres.

As pesquisas “Ela vai no meu barco: casamento na infância e adolescência no Brasil”, do Instituto Promundo, assim como a pesquisa “Tirando o véu: estudo sobre casamento infantil no Brasil”, da Organização Não-Governamental Plan International Brasil, tentaram mensurar a incidência da prática do casamento infantil entre meninas e meninos no país (incluindo os casos informais)<sup>1</sup>. E, segundo o apurado, a média de idade para os meninos ao contrair matrimônio é de 18 anos, e para as meninas é de 15 anos (Taylor et al., 2015, p. 26).

---

1 Os dois trabalhos citados focaram em áreas urbanas, principalmente como forma de tentar desconstruir o estigma de que o casamento infantil se trata de prática rural ou indígena, e utilizaram, como método de análise dos números da prática do casamento infantil, os dados das seguintes pesquisas: (a) A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE; (b) O censo realizado a casa 10 anos pelo IBGE; (c) A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS), realizada a cada 10 anos pelo Ministério da Saúde.

Ressalta-se que os números observados em relação aos meninos inseridos na prática do casamento infantil não significam que, em relação a eles, este seja um problema inexistente. No entanto, demonstra como é um problema que afeta de forma mais grave as meninas e indica que isto se deve também em razão da condição de gênero.

Neste ponto, cabe pontuar trecho da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Brasil, 1996), da qual o Brasil é signatário e possui, portanto, o compromisso da proteção à mulher:

Art. 4º - a mulher tem direito ao reconhecimento, desfruto, exercício e proteção de todos os direitos humanos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos direitos humanos. Estes direitos abrangem, entre outros: a) direito a que se respeite sua vida; b) direitos a que se respeite sua integridade física, mental e moral; c) direito à liberdade e à segurança pessoais (...).

Aliás, não se olvide que o número de 65 mil meninas com menos de 14 anos inseridas em relações análogas ao casamento - sendo que seus parceiros costumam ser 09 anos mais velhos - sugere que sequer o Direito Penal tem se interessado pela realidade das adolescentes inseridas nestas relações, porquanto tratam-se de casos de prováveis estupros de vulnerável, onde não importa o consentimento da vítima ou prévia relação amorosa<sup>2</sup> (Brasil, 1940).

Os alarmantes números das ocorrências da prática do casamento infantil, bem como a discrepância de idades entre meninos e meninas afetados por esta realidade, podem sugerir que, caso o matrimônio precoce se tratasse unicamente de uma questão de exercício da autonomia em razão da faixa etária, as ocorrências entre ambos os gêneros seriam semelhantes. Trata-se, em verdade, de uma vulnerabilidade que extrapola a mera capacidade de consentir e escolher, pois diz respeito também a uma vulnerabilidade socioeconômica da qual a adolescente não tem controle, devendo o Poder Público, em respeito à teoria da proteção integral e à proteção destinada à mulher pela legislação brasileira, agir na busca da erradicação da prática do casamento infantil e proporcionar a emancipação a esta adolescente.

A literatura existente sobre o tema aponta ainda que no casamento infantil há uma visão de naturalização da sexualidade e maturidade precoce das meninas, sob a escusa de uma autonomia da adolescente (Taylor et al., 2015, p. 22). Contudo, há que se destacar as discussões sobre um suposto poder de discernimento desta adolescente, que ainda teria a vida inteira para descobrir sua sexualidade e suas vontades, dando uma suposta capacidade de agência para ser mãe e esposa a alguém que nunca teve a escolha de decidir estudar,

2 Art. 217-A - Ter conjunção carnal ou praticar ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos: Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.

trabalhar, se divertir etc (Murphy-Graham; Leal, 2015, p. 59).

O casamento infantil como violação de Direitos Humanos se dá a partir da constatação de ser esta uma prática que incorre em dificuldade de inserção da adolescente no mercado de trabalho, evasão escolar, gravidez na adolescência, perpetuação da violência doméstica e sexual (tendo em vista que o matrimônio costuma naturalizar um papel de submissão da mulher em relação ao seu parceiro, e, nos casos que se tratam de adolescentes, a inexperiência é um fator ainda mais decisivo) e dificuldade financeira e de mobilidade.

Por sua vez, independentemente da faixa etária, o instituto do casamento precoce, seja ele formal ou informal, reforça as desigualdades de gênero existentes tanto no mercado de trabalho como nas relações domésticas, em um ciclo de manutenção das relações de poder e dos papéis de gênero tradicionais.

Assim, não há como se falar em casamento infantil discutindo somente a capacidade de discernimento da faixa etária destas adolescentes, porquanto se trata também de questões de vulnerabilidade que lhes foram socialmente impostas.

No Brasil, a problematização desta prática encontra dificuldades principalmente em razão do caráter informal e do senso comum de que essas adolescentes puderam escolher estar em uma relação análoga ao casamento, ignorando-se, no entanto, as escolhas limitadas que essas meninas possuíam antes da união.

Exemplo disso é que, na pesquisa “Ela vai no meu barco: Casamento na infância e adolescência no Brasil”, realizada pelo Instituto Promundo, a maior parte das adolescentes relatam que o matrimônio não estava nos seus planos, mas acabaram “optando” pela união por se mostrar a melhor escolha dentro do contexto de suas realidades (Taylor et al., 2015, p. 129).

No estudo “Fechando a brecha: melhorando as Leis de proteção à mulher contra a violência”, realizado pelo Banco Mundial (2017, p. 01), ressalta-se:

A violência inibe o empoderamento econômico da mulher, ao limitar sua capacidade de agir e fazer escolhas. A violência contra mulheres e meninas reflete e reforça as desigualdades entre mulheres e homens. Onde uma menina pode legalmente se casar antes dos 18 anos, ela tem menos oportunidade de decidir sobre seu futuro. Quando uma mulher sofre abuso do marido, sua saúde e bem-estar psicológico são ameaçados e sua capacidade de trabalhar e funcionar socialmente é restringida. Se ela não pode trabalhar, é forçada a aceitar uma posição subalterna, psicológica e economicamente, e o ciclo de violência se perpetua. A proteção jurídica é essencial para reduzir a impunidade e possibilitar a reparação.

Este mesmo estudo também sugere que em diversas economias, onde o problema do casamento infantil era de grande incidência, passou-se a vigorar legislação para coibir a prática quando em desrespeito à lei, como a possibilidade de anulação, ou penalidades como prisão e/ou multa (Banco Mundial, 2017, p. 04).

Ainda, constatou-se, por exemplo, que, em locais onde o casamento é proibido antes dos 18 anos, há uma taxa de matrícula nas escolas 14% maior em relação aos Estados que admitem uniões precoces (Banco Mundial, 2017, p. 03).

Por sua vez, o relatório “Mulheres, Empresas e o Direito” indica que em locais onde foram adotadas leis para a punição da violência doméstica, as taxas de mortalidade entre mulheres adultas e crianças menores de 05 anos são mais baixas (Banco Mundial, 2014).

Assim, tem-se que a legislação cumpre papel fundamental na busca pela erradicação da prática do casamento infantil. Primeiro porque faz parte dos compromissos assumidos pelo Brasil para a proteção integral da criança e adolescente, e para a erradicação da violência contra a mulher. E, em segundo, porque a legislação, além do papel de manifesto normativo-jurídico, exerce uma função simbólica, confirmando ou não os valores sociais de uma sociedade (Neves, 2007, p. 30).

Ademais, como ressaltado pela Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, em Projeto de Lei para excluir a hipótese de gravidez como exceção para o casamento em idade inferior aos 18 anos (Brasil, 2017), “protegê-las em um momento em que seu desenvolvimento psicossocial ainda não está maduro é um dever da família e do Estado, que deve dar sua contribuição ao vedar práticas nocivas ainda vigentes em nossa ordem jurídica.”

O estudo “Tirando Vêú: Estudo sobre Casamento Infantil no Brasil” pontua que, na prática do casamento infantil, a medida de urgência, além da atualização do marco legal, seria retirar essas uniões da invisibilidade pela falsa concepção de “escolha” das adolescentes, tratando, assim, como um problema que demanda uma agenda de políticas públicas específicas (Plan International Brasil, 2019, p. 97).

Em sentido semelhante, a pesquisa “Ela vai no meu barco: Casamento na Infância e Adolescência no Brasil”, o estudo mais completo realizado até o momento acerca do tema, indica quatro áreas para especial atenção na erradicação da prática do matrimônio precoce: a) o fortalecimento da legislação e de serviços de proteção; b) a participação dos setores de educação e saúde; c) a transformação das normas sociais, dando especial ênfase na participação dos meninos nesta transformação, e focando na emancipação das meninas; e d) a recomendação de pesquisas na área, a fim de retirar esta questão da invisibilidade tanto acadêmica como das agendas de políticas públicas (Taylor et al., 2015, p. 116-125).

Não se pode olvidar, inclusive, que o fortalecimento da legislação para

a erradicação da prática do casamento infantil depende diretamente do tratamento dado à adolescente sob a teoria da proteção integral e da proteção à mulher, não havendo, em razão da vulnerabilidade da adolescente inserida nestas uniões, espaço para relativização do consentimento em razão de sua faixa etária.

## **Considerações finais**

O trabalho buscou, por meio da análise das poucas pesquisas acerca do tema do casamento infantil, compreender as razões que levam o Brasil a figurar nas primeiras posições no ranking global que mensura as ocorrências desta prática, bem como apontar como ela representa uma violação de Direitos Humanos, e, finalmente, como a prática do casamento, ao reforçar papéis de gênero tradicionais, caracteriza uma forma de vulnerabilização da menina inserida nesta relação e como é insuficiente tratar deste tema apenas a partir do exercício da autonomia.

No primeiro capítulo, realizou-se a análise das questões que colocam a adolescente inserida no casamento infantil numa posição de vulnerabilidade para além da faixa etária: seu gênero. Os números do casamento infantil indicam que a prática tende a perpetuar situações de violência doméstica, física e sexual da adolescente, além de levar à gravidez precoce, incidindo numa negligência para com a saúde dessas meninas, e afastar a adolescente do mercado de trabalho e de seus estudos.

Assim, a partir das observações feitas sobre as violações dos Direitos Humanos na prática do casamento infantil e após abordar-se as desigualdades de gênero observadas no fenômeno, num segundo momento tratou-se dos desafios de enfrentamento deste problema através da efetivação da proteção de direitos de meninas crianças e adolescentes, principalmente considerando os deveres assumidos pelo Brasil quanto à proteção de Direitos Humanos.

Por fim, observou-se que as principais pesquisas sobre o assunto no Brasil coincidem em uma mesma recomendação: fortalecimento ou atualização do marco legal e o direcionamento de políticas públicas ao tema, principalmente dando visibilidade e problematizando o senso comum de que estas adolescentes escolheram estar em uma união consensual.

A escolha destas adolescentes, seja por sua vulnerabilidade social-financeira, de idade ou de gênero, se deu dentro uma realidade de opções limitadas. Falar em vontade ou escolha, neste caso, seria reforçar o comportamento discriminatório e de negligência para com estas meninas. Mais: seria legitimar uma condição de violações de seus direitos fundamentais e dar menos importância a esta evidente falha do Poder Público com os seus compromissos firmados.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Fechando a Brecha - Melhorando as Leis de Proteção da Mulher contra a Violência**. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: < <http://pubdocs.worldbank.org/en/200461519938665165/Topic-Note-Protecting-Women-from-Violence-POR.pdf>> Acesso em: 07 nov 2023.

BRASIL. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)> Acesso em: 07 nov 2023.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm)> Acesso em: 07 nov 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.119, de 2017** (da Sra. Laura Carneiro). Confere nova redação ao artigo 1520 da Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002, de modo a suprimir as exceções legais ao casamento infantil. Apresentação em 15 mar. 2017. Câmara dos Deputados. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=ADD198C9FA24A70CF9CFAC379355F3D4.proposicoesWebExterno1?codteor=1651718&filename=Avulso+-PL+7119/2017](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ADD198C9FA24A70CF9CFAC379355F3D4.proposicoesWebExterno1?codteor=1651718&filename=Avulso+-PL+7119/2017)> Acesso em: 07 nov 2023.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (COLOMBIA). **Diagnóstico matrimonio infantil y uniones tempranas em Colombia**. Dirección de Derassollo Social. Subdirección de Género. Bogotá, 2019. Disponível em: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo@20/Social/Documentos/Diagnostico-Matrimonio-Infantil-Uniones-Tempranas.pdf>> Acesso em 07 nov 2023.

GIRLS NOT BRIDE. **Exploratory Research: Child Marriage in Latin America**. UNICEF, 2017. Disponível em: < <https://www.girlsnotbrides.org/wp-content/uploads/2017/01/Child-marriage-in-LAC-01.2017.pdf>> Acesso em: 07 nov 2023.

GREENE, Margaret E. **Una Realidad Oculta para niñas y adolescentes. Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas en America Latina y el Caribe**. Reporte Regional. Plan International Americas y UNFPA. Disponível em: <[https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UnionesTempranas\\_ESP\\_Web.pdf](https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UnionesTempranas_ESP_Web.pdf)> Acesso em: 07 nov 2023.

HERNANDEZ, José Julio Nares; GARCIA, Ricardo Colin; SUAREZ, Rod. García. **Derechos humanos de las niñas y los niños y la prohibición del matrimonio infantil en los tratados internacionales**. Tla-melaua, Puebla, v.9, n.38, p. 140-160, 2015. Disponível em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-69162015000200140&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162015000200140&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 07 nov 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010. Nupcialidade, Fecundidade e Migração**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd\\_2010\\_nupcialidade\\_fecundidade\\_migracao\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf)> Acesso em: 07 nov 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher - PNDS 2006 (2008)**. Brasília/DF, p. 161, Tabela 2. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pnds/img/relatorio\\_final\\_PNDS2006\\_04julho2008.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pnds/img/relatorio_final_PNDS2006_04julho2008.pdf)> Acesso em: 07 nov 2023.

MURPHY-GRAHAM, E.; LEAL, G. **Child Marriage, Agency and Schooling in Rural Honduras**. Comparative Education Review, 2015.

NEVES, Marcelo. **A Constitucionalização Simbólica**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Forense, 2007.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Tirando o Véu: Estudo sobre Casamento Infantil no Brasil**. Jun. 2019. Disponível em: <<https://plan.org.br/tirando-o-veu-estudo-sobre-casamento-infantil-no-brasil-2/>> Acesso em: 07 nov 2023.

TAYLOR, Alice; LAURO, Giovanna; SEGUNDO, Márcio; GREENE, Margaret. **“Ela vai no meu barco.” Casamento na infância e adolescência no Brasil**. Resultados de Pesquisa de Método Misto. Rio de Janeiro e Washington DC: Instituto Promundo & Promundo-US. Setembro 2015, p. 14. Disponível em: <[https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/07/SheGoesWithMeInMyBoat\\_ChildAdolescentMarriageBrazil\\_PT\\_web.pdf](https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/07/SheGoesWithMeInMyBoat_ChildAdolescentMarriageBrazil_PT_web.pdf)> Acesso em: 07 nov 2023.

# O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO BRASIL: ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO HUMANO À SAÚDE DA POPULAÇÃO

**Edilaine Dias Lima**

Mestre e doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista  
Pesquisadora do Grupo Práticas em pesquisa: perspectivas contemporâneas

## **Resumo:**

O presente estudo reflete o trabalho do assistente social no Sistema Único de Saúde-SUS como estratégia para a garantia do direito à saúde. O direito social à saúde foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988, mas a implementação do SUS ocorreu com as Leis nº 8.080 de 1990 e nº 8.242 de 1990. A política de Educação Permanente em Saúde-EPS instituída pela Portaria nº 198/GM de 2004 propõe ações educativas a partir da problematização do processo de trabalho em saúde. O objetivo do estudo é refletir sobre exercício profissional do assistente social na política de Educação Permanente em Saúde enquanto estratégia para efetivação do direito à saúde. Parte do pressuposto que o assistente social possui competência, como a dimensão investigativa e interventiva que contribuem para desvelamento da realidade social. O estudo tem como base os resultados da pesquisa de dissertação de mestrado, financiado pela Capes, denominada Serviço Social na saúde e a produção acadêmico-científica sobre a Educação Permanente em Saúde no SUS, sendo está correlacionada com a pesquisa de doutorado em desenvolvimento sobre a dimensão investigativa do trabalho do assistente social na saúde. Os resultados apontam que o atual cenário de avanço do capital financeiro impacta de forma significativa no desenvolvimento da EPS devido ao desfinanciamento do SUS e a precarização do trabalho. Assim a EPS torna-se um desafio diante das investidas do capital global, por outro lado resiste e deve ser efetivada como estratégia para garantia de direito à saúde da população, especialmente os sujeitos mais vulneráveis.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Educação Permanente em Saúde; Processo de trabalho; Direito à saúde.

## Educação permanente em saúde

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - PNEPS foi instituída através da Portaria nº 198/GM de 2004 visando a formação de trabalhadores da saúde (Brasil, 2004), em consonância com preceitos do inciso III do artigo 200 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a formação de recursos humanos para trabalho em saúde (Brasil, 1998).

Isso posto, pode afirmar que a EPS é uma política que perpassa o SUS. A EPS busca a formação permanente em serviço, de todos os atores envolvidos no trabalho em saúde, tais como: trabalhadores, gestão e usuários, no sentido que haja participação coletiva. Tem por finalidade o fortalecimento da integração ensino-serviço no SUS, no sentido de qualificar a prestação de serviços de saúde a toda população. (Sarreta, 2009).

Desta forma cumpre esclarecer que a EPS não se confunde com educação continuada, pois esta consiste numa capacitação e/ou aperfeiçoamento profissional com prazo determinado. Àquela refere-se à inserção do ensino integrado ao processo de trabalho em saúde, isto é, que a EPS seja parte do cotidiano.

A prática de Educação Permanente em Saúde envolve a participação de todos profissionais da saúde visando a reflexão crítica do coletivo acerca das problemáticas do processo de trabalho em saúde. Assim essas ações introduzem o ensino em serviço e auxiliam na resolução de entraves do cotidiano. A EPS resulta na melhoria da oferta dos serviços de saúde, no atendimento aos usuários, na resolução das necessidades de saúde, entre outros.

A EPS deve ser realizada por profissionais da saúde que atuem no SUS. Dentre os profissionais de saúde temos o assistente social conforme Resolução nº 218 de 1997 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1997). Tal entendimento também foi ratificado pela categoria profissional através da Resolução nº 383 de 1999 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 1999).

Apesar do reconhecimento formal do assistente social enquanto trabalhador da saúde, a categoria profissional de Serviço Social, até então, não tinha uma normativa que o orientasse o trabalho do assistente social na saúde. Mas para direcionar os profissionais acerca de suas atribuições e competências elaborou-se em 2010 o documento Parâmetros para a Atuação do Assistente Social na Saúde. Este foi um importante documento para nortear o trabalho do assistente social junto as equipes multidisciplinares do SUS (CFESS, 2010).

O referido documento do CEFESS é um importante aliado do assistente social para nortear as atribuições privativas na política de saúde. Mas uma atuação condizente com o projeto profissional dependerá das condições de trabalho, correlação e forças, disputa de projetos, assim como condições subjetivas do profissional para criação de estratégias diante dos desafios

postos pelo capital.

Por isso adotou-se o método do materialismo histórico e dialético para uma interpretação crítica da pesquisa. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. O levantamento de dados no período de 2010 a 2019. Conforme orienta Minayo (2008) pesquisa na saúde devem adotar a abordagem qualitativa, pois consegue captar o real sentido das relações humanas dotadas de sentidos, mas influenciados pela dinâmica da realidade social. Somente a pesquisa qualitativa consegue revelar significados para essa realidade tão complexa e contraditória.

A organização dos dados utilizou-se análise de conteúdo para criação de categorias: Trabalho em saúde, Formação em saúde, Política de Educação Permanente em Saúde. Foram analisados os anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e Congresso Nacional de Serviço Social em Saúde (CONASSS), destes foram identificadas 10 produções acadêmico-científicas

Teve como pressupostos, o entendimento que o Serviço Social enquanto profissão da saúde possui compromisso a com a universalização da saúde. A implementação da PNEPS contribui para o fortalecimento do SUS, pois integra a formação no trabalho em saúde. Portanto, refletirá na qualidade do atendimento à população. Ainda, sendo os Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Saúde do CFESS (2010) um documento de referência para o exercício profissional na saúde.

Desta forma o objetivo central do estudo foi análise do Serviço Social na saúde e a produção acadêmico-científica sobre a Educação Permanente em Saúde para a Formação dos Trabalhadores do SUS, a partir da criação dos Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Saúde, do Conselho Federal de Serviço Social.

Vejamos então os resultados apontados pela pesquisa de mestrado de Lima (2020).

## **Dos resultados da pesquisa**

Na pesquisa de mestrado de Lima (2020) ficou evidenciado que há pouca produção de conhecimento do Serviço Social sobre a política de EPS. Isso é resultante da falta de investimentos financeiros, especialmente a partir de 2011, conforme Brasil (2018). Também ficou constatado que os assistentes sociais que implementam ações de EPS estão inseridos na Estratégia de Saúde da Família (ESF), Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde (RIMS) e, pela participação em Grupo de Estudo e Pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir destes resultados identificou-se que a PNEPS foi impactada pelas determinações do capital que trouxe mais precarização para o trabalho em saúde. Podemos citar apropriação indevida dos recursos do SUS, por

meio da Descentralização das Receitas da União (DRU); e na atualidade o (des) financiamento da política de saúde foi elevado para 30%, o que ocasionou na descontinuidade da EPS, (Brasil, 2018).

No mesmo entendimento Pegoraro (2015) explica que o capital realizou contrarreformas que resultaram na retirada de direitos fundamentais, precarização do trabalho, desfinanciamento de políticas públicas e sociais, etc. Ainda, a formação de profissionais de saúde está centrada no mercado, isto é, modelo de atenção centrado na doença, falta de participação social, entre outras. Por isso defende-se que a EPS deve ser integrada à formação das profissões da saúde, para desenvolver nos discentes a necessidade da articulação entre ensino-serviço.

A pesquisa ratificou o entendimento acerca da relevância da EPS como subsídio para fortalecimento do SUS. Também ficou demonstrado que os assistentes sociais precisam fomentar a implementação de ações de EPS no trabalho em saúde para repensar as estratégias de intervenções junto a equipe multidisciplinar.

A defesa pelo modelo universal de saúde foi ratificada pelos Parâmetros do CFESS. A integração do ensino em serviço como processo formativo no âmbito do SUS, está totalmente relacionada com o cotidiano de trabalho em saúde e as necessidades locais e regionais. Faz-se necessário a superação do paradigma que a formação está restrita a instituição acadêmica. O processo de formação da EPS perpassa e integra o cotidiano de trabalho em saúde, o movimento da realidade e suas determinações. (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

O fazer profissional do assistente social na saúde é parte do trabalho coletivo, não é individual. A diversidade de profissões da saúde permite uma visão ampliada acerca do processo de saúde-doença. Desta forma realiza ações mais resolutivas, no sentido de atender as necessidades de saúde dos usuários, em especial grupos mais vulneráveis.

Nesse sentido, a efetividade do trabalho em saúde depende de fazeres e saberes múltiplos, pois a atuação do assistente social não está isolada, e sim articulada pelo trabalho multidisciplinar e interdisciplinar. Mas também poderá necessitar de apoio intersetorial, assim as respostas serão mais resolutivas. Por isso, o trabalho em equipe é uma estratégia que amplia as possibilidades de efetivação de respostas às demandas colocadas pelas determinações do capital (Martinelli, 2011).

A questão social na saúde envolve uma complexidade de fatores, tais como fenômenos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, etc. Por isso as respostas profissionais não são pontuais, pois exigem intervenções qualificadas que vão além da aparência imediatista. Para isso é necessário um assistente social com competências para fazer as medições necessárias e uma leitura crítica das demandas na perspectiva de totalidade social. (Nogueira, 2017).

O Serviço Social de forma hegemônica embasa sua formação e trabalho no projeto ético e político, pois este alinhado com a proposta da Reforma Sanitária, isto é, coerente com o SUS. Deste modo, foi elaborado o documento Parâmetros para a Atuação de Assistente Sociais na Política de Saúde com a finalidade de orientar o trabalho na política de saúde conforme as necessidades de saúde da população (CFESS, 2010).

Na atualidade, devido aos avanços do neoliberalismo ampliou-se a crise estrutural do capital que rebete nos modos de vida e condições de trabalho da classe trabalhadora. Esses impactos da reestruturação produtiva associados ao fortalecimento do capital global se expressam na flexibilização trabalho, a retirada de direitos, o desmonte das políticas públicas e sociais, etc. Em consequência tem-se uma ampliação das desigualdades sociais, devido ao aumento da pobreza, falta de acesso as políticas públicas, desemprego estrutural, precarização do trabalho, etc. Tais aspectos influenciam diretamente no processo de saúde e doenças dos sujeitos.

O assistente social, enquanto trabalhador assalariado vivência os impactos no seu cotidiano. (Iamamoto, 2015). Isso posto, constatou-se que a implementação da EPS não é prioridade para o capital. Deste modo, cabe aos trabalhadores da saúde uma luta coletiva junto aos usuários para articulação de estratégias para o fortalecimento do SUS, tais como a EPS.

Vê-se o fortalecimento do neoliberalismo se intensificou, principalmente, após a chegada no poder de governantes neoconservadores que priorizam as necessidades do mercado e detrimento das necessidades sociais, como por exemplo a Emenda Constitucional nº 93 de 2016 que congelou os investimentos para o SUS pelo prazo de 20 (vinte) anos.

Posteriormente, foi necessário adequar a PNEPS ao Pacto pela Saúde. Por isso, o Ministério da Saúde através do Conselho Nacional de Saúde (CNS), publicou a Portaria Interministerial nº 1996 de 2007 que trouxe modificações para que a PNEPS atendessem às necessidades de saúde de cada localidade (Brasil, 2007).

A referida portaria permite a constituição colegiados para gestão da EPS no SUS, está seria uma instância interinstitucional e localregional que identifica os problemas na formação e construção de estratégias para efetivação do SUS; realiza a formação de gestores para criação de uma rede integrada de atenção a saúde; faz a articulação intersetorial, sugere reformulação das diretrizes curriculares para estimular a formação de formadores nas localidades, estabelece uma pactuação entre trabalhadores(as), gestores(as), estudantes e docentes da área da saúde (BRASIL, 2007).

O Ministério da Saúde realizou uma pesquisa através de oficinas regionais, para analisar os dez anos da implementação da EPS. O estudo apontou que a implementação da EPS não foi efetivada em todas as regiões do Brasil, pois há uma descontinuidade de ações para EPS. A falta de recursos financeiros para a política de EPS, a partir de 2011, foi determinante para não

efetivação da EPS (BRASIL, 2018).

Ainda, identificou-se que existe falta de compreensão da EPS por parte da gestão, insuficiência de qualificação profissional; carência de planejamento de ações; ausência de articulação entre gestão, trabalhadores e usuários, entre outros, consistem em entraves para efetividade da EPS, (Brasil, 2018).

A partir desta constatação a Portaria nº 3.194 de 2017 criou-se o Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde (PRO-EPS/SUS), especialmente para as equipes de atenção primária em saúde. Assim, reestabelece o financiamento da EPS, reafirma o compromisso da gestão com aprimoramento profissional, em cada esfera do governo e, assegura subsídios para monitoramento e avaliação (Brasil, 2017).

Também ficou evidente que o desfinanciamento do SUS impactou de forma significativa para descontinuidade das ações de EPS, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de mestrado já apresentados. O desmonte do SUS e do trabalho em saúde está posta pelo capital e impacta no trabalho do assistente social. Dentro os impactos podemos destacar o distanciamento da categoria de serviço Social da EPS, conforme ficou evidenciado na pesquisa de mestrado em decorrência das condições objetivas.

Conforme explica Yamamoto (2015) devido a flexibilização das relações de trabalho, os trabalhadores estão sobrecarregados com acúmulo de funções, rotatividade de recursos humanos, diversidade de vínculos de trabalho, desvalorização profissional, etc. Essa realidade deixa profissionais sem condições objetivas para efetivação da EPS.

A política de saúde no capital é contraditória, pois conforme a legislação da saúde é universal, mas os investimentos foram reduzidos, enquanto a demanda da população pelos serviços de saúde ampliou-se Pegoraro (2015). Assim, pode-se compreender que a diminuição dos recursos financeiros, além de não acompanhar as necessidades de saúde, impacta na implementação e efetividade da EPS.

As contradições existentes na sociedade atual, especialmente, o projeto neoliberal que orienta o desmonte da política de saúde, descaracteriza a universalidade da do SUS, pois defende a lógica privatista de saúde.

Contudo, apesar dos desafios a política de EPS representa uma estratégia para o fortalecimento do SUS. No trabalho em saúde, o assistente social luta pela concepção ampliada de saúde que compreende o sujeito a partir de uma visão ampliada. Faz-se necessário lutar pela reforma da saúde mostra que é possível transformar o modelo de atenção à saúde, mas é necessário a retomada da luta coletiva.

## **Reflexões finais**

Pelo exposto ficou demonstrado que a PNEPS é uma importante política transversal do SUS, mas foi afetada pelo desfinanciamento, o que culmi-

nou em sua descontinuidade. Em consequência a produção acadêmico-científica do Serviço Social sobre a EPS, nos eventos da categoria profissional, não está presente de maneira expressiva.

Para a efetivação da EPS é necessário que trabalhadores da saúde tenham a compreensão de sua relevância no processo de trabalho. O assistente social é dotado de competências que agrega na equipe de saúde para resolução das necessidades de saúde. Desta forma o assistente social, enquanto trabalhador da saúde orientará sua atuação nos parâmetros do CFESS.

Isso posto, o Serviço Social é essencial para equipe multidisciplinar do SUS, pois tem competências teórica-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas. Dentre elas destacamos a dimensão investigativa. Esta confere subsídios para o exercício profissional qualificado. A investigação é essencial para compreensão da realidade para possibilita estratégias para transformação do processo saúde-doença, com objetivo da satisfação das necessidades de saúde da população.

A integração do ensino e serviço como processo formativo no âmbito do SUS, precisa estar em permanente sintonia com o cotidiano de trabalho em saúde, e suas necessidades locais e regionais. O trabalho do assistente social na saúde contribui para o acesso ao SUS às populações em situação de desproteção social, pois tal primado vai ao encontro do projeto profissional do assistente social que faz a defesa dos interesses de classe trabalhadora.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2023

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e das outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 20 set. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 3.194, de 28 de novembro de 2017. **Dispõe sobre o programa para o fortalecimento das práticas de educação permanente em saúde no Sistema Único de Saúde - PRO EPS-SUS**. Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www.cosemsrn.org.br/wp-content/uploads/2017/12/ok-portaria3194.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. **Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev.2004. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente). Acesso em: 28 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1996, de 20 de agosto de 2007. **Dispõe**

**sobre as diretrizes para a implementação da política nacional de educação permanente em saúde e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 2007. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996\\_20\\_08\\_2007.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html). Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde:** o que se tem produzido para o seu fortalecimento? 1. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude\\_fortalecimento.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf). Acesso em: 25 set. 2023.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physic/v14n1/v14n1a04.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na saúde.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2010. (p. 17-23). Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Parametros\\_para\\_a\\_Atuacao\\_de\\_Assistentes\\_Sociais\\_na\\_Saude.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Parametros_para_a_Atuacao_de_Assistentes_Sociais_na_Saude.pdf). Acesso em: 03 ago. 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Resolução nº 383 de 29 de março de 1999. **Caracteriza o assistente social como profissional da saúde.** Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao\\_383\\_99.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_383_99.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 218 de 5 de maio de 1997. **Regulamentação das profissões de saúde.** Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218\\_06\\_03\\_1997.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html). Acesso em: 15 set. 2023.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, E. D. **Serviço Social na Saúde e a produção acadêmico-científica sobre a Educação Permanente em Saúde no SUS.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Social. Franca, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/af437c09-19a4-4ffe-bb67-7c8b462e9c9f>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MARTINELLI, M. L. O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 497-508, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n107/07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

MIANYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NOGUEIRA, D. O. **Determinação social da saúde e Serviço Social:** contribuições para o debate. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Social. Franca, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152780/Nogueira\\_DO\\_me\\_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152780/Nogueira_DO_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 20 ago. 2023.

PEGORARO, A. P. A. Parte II - Neoliberalismo, mercado e saúde. In: PEGORARO, A. P. **Estado e mercado: desafios para o Sistema Único de Saúde (SUS)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286532/1/Pegoraro\\_AnaPaulaAndreotti\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286532/1/Pegoraro_AnaPaulaAndreotti_M.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

SARRETA, F. O. **Educação Permanente em Saúde para os trabalhadores do SUS**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: [http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Ed\\_permanente\\_em\\_saude\\_trab\\_SUS.pdf](http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Ed_permanente_em_saude_trab_SUS.pdf). Acesso em: 26 ago. 2023.

# ENTRE A NORMA(LIDADE) E A EXCEÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL

**Isabella Faustino Alves**

Doutoranda em Sociologia (Universidade de Coimbra). Mestra em Direito Constitucional (Universidade de Coimbra). Defensora Pública (Defensoria Pública do Tocantins)

## **Resumo:**

O presente ensaio visa a uma reflexão acerca da violação e da reivindicação dos direitos sociais no Brasil, à vista de uma análise sobre o conceito/categoria analítica da exceção. Propõe-se a fazê-lo desde a problematização da justiciabilidade dos direitos sociais, especialmente de pessoas em situação de pobreza, num contexto global marcado por tensões entre, de um lado, a proteção internacional e multinível dos direitos humanos e, de outro, a hegemonia do neoliberalismo ou da globalização neoliberal, com consequências diretas por sobre a força normativa das Constituições. Para tanto, parte-se da(s) perspectiva(s) da teoria crítica dos direitos humanos e de um enfoque de(s)colonial do direito e da justiça, à luz da sociologia crítica do direito. Trata-se de parte integrante de investigação de doutoramento em construção, na qual a violação e a reivindicação do direito à moradia situam-se como ponto de partida para a análise de um pressuposto quadro exceção no Brasil, a manifestar-se no cotidiano de pessoas em situação de pobreza. Assume, portanto, a natureza de um trabalho em curso.

**Palavras-chave:** Exceção; Direitos Humanos; Direitos sociais; Pessoas em situação de pobreza.

## **Introdução**

Ao refletir sobre os direitos sociais, inclusive, desde a jurisprudência do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos este trabalho tem como premissa a compreensão dos direitos humanos mediante “quatro compromissos conceituais”. Assim, concebe-os como algo por se conquistar, por meio de “práticas sociais de subjetivação e humanização” e desde a luta social, com foco para a transformação das condições de acesso aos bens

necessários a uma vida digna (Flores, 2005, p. 249-254).

Quanto à análise em torno do conceito/ categoria analítica da exceção, recorre-se aos contributos fundamentais de Schmitt (2009), e sua ênfase para a decisão soberana, passando por Benjamin (2010), sobretudo, no que se poderia designar de experiência da exceção na vivência/ “tradição” dos “oprimidos”. Envolve também Foucault (1988; 2005), desde o seu legado em torno dos conceitos de biopolítica, biopoder e governamentalidade, do que se observa, dentre outros pontos, a situação da norma, na confluência entre “um corpo” e “uma população”, a exteriorizar uma “sociedade da normalização”, no “cruzamento” /articulação entre a “disciplina” e a “regulamentação” (Foucault, 2005, p. 302). Sem prejuízo, arranca-se de um destaque para a acepção de Agamben (2004, p. 60), é dizer, para a oposição entre o conteúdo/comando da norma e a sua aplicação, e, no limite, para a coincidência entre um “mínimo de vigência formal” e um “máximo de aplicação real”, ou entre um “máximo de vigência formal” e um “mínimo de aplicação real”. Não obstante, visa-se a dar primazia a uma abordagem sociojurídica e multidimensional (Ferreira, 2019a; 2019b) da exceção, enquanto um híbrido conceitual; e, ainda, como um fenômeno que incide sobre o ordenamento jurídico, em especial a ordem constitucional, de modo ambíguo, dada a tensão permanente entre lógicas de dominação/exclusão e lógicas de emancipação.

Na seara dos direitos sociais, em atenção à fundamentalidade de bens materiais e imateriais indispensáveis à realização da dignidade humana, sublinha-se a sua relação com a garantia de um “determinado nível de vida” e de “segurança econômica” enquanto exigências de igualdade que figuram, inclusive, como requisitos para uma “prática ativa” dos direitos políticos de participação (Honneth, 2003, p. 192)<sup>1</sup>.

Já o conceito de discriminação estrutural, a que se alude, encontra previsão na Observação Geral nº 3 sobre Mulheres e Crianças com Deficiência, do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, enquanto padrões de comportamento institucional discriminatório, tradições culturais discriminatórias e normas e/ou regras sociais, de gênero, assim como estereótipos preconceituosos. Tal conceito foi objeto de menção específica, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos - Corte IDH, nos Casos “Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde” (2016) e “Empregados da Fábrica de Fogos de Santo Antônio de Jesus e seus familiares” (2020), todos julgados em desfavor do Estado Brasileiro.

Ao inserir-se no âmbito de tese de doutoramento em curso, este trabalho tem como premissa a existência de um quadro de exceção multidimensional no Brasil, manifesta, sobretudo, no cotidiano de pessoas em situação de pobreza. E, logo, pressupõe um constrangimento na capacidade de os

---

1 Confira-se, a título de exemplo, o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil.

diferentes tipos de normas alterarem uma realidade que se supõe de violação sistemática de direitos, a resultar numa indiscernibilidade, em nível do cotidiano, entre a normalidade e a exceção<sup>2</sup>.

## **Direitos Sociais: entre a norma (Lidade) e a exceção?**

A positivação dos direitos sociais e econômicos<sup>3</sup> é oriunda tanto da contestação social, política e cultural de trabalhadores/as em movimentos organizados (sindicatos e cooperativas), quanto derivam de “concessões utilitárias ou doutrinárias” por parte de governos, no marco da sociedade civil burguesa, aos “setores discriminados e vitimados por essa ordem<sup>4</sup> (Gallardo, 2008, p. 30). Ao exurgirem, na esteira de uma ampliação da “ideia” de “igual valor”, própria da condição de membro de uma coletividade política”, constituíram-se, ao menos nos países ocidentais que aderiram ao Estado de Bem-Estar Social, numa “nova classe” de direitos voltados a assegurar a possibilidade do exercício das “demais pretensões jurídicas” relativas à cidadania (Honneth, 2003, p. 191-192).

Em tal panorama, e embora não haja espaço para tratar com mais pormenor do conceito e do alcance da noção de Estado de Bem-Estar Social, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH, como um produto de seu tempo, deve ser entendida no contexto da ascensão desse modelo de Estado (Moyn, 2018, p. 44). A DUDH tem como foco, portanto, muito mais a “reprodução modular” desse Estado-Providência e da justiça distributiva que lhe subjaz do que um “projeto global de monitoramento de déspotas” (Moyn, 2018, p. 44). Nesse sentido, a própria inauguração do sistema internacional de proteção dos humanos dá-se desde um projeto de bem-estar nacional, e não do “prestígio à ação não governamental” ou a um “ativismo judicial” com o qual os direitos sociais passaram a se vincular na era neoliberal (Moyn, 2018, p. 44)<sup>5</sup>.

Uma marcante discussão no âmbito dos direitos sociais refere-se à ressalva da “progressividade”, presente no Pacto dos Direitos Sociais, Econô-

---

2 Em sentido convergente, tem-se o ensaio intitulado “Entre a carência e o privilégio: uma reflexão acerca da sociedade brasileira à luz da figura da exceção”, submetido para publicação nas Atas dos textos das comunicações apresentadas no XII Congresso Português de Sociologia “*Sociedades Polarizadas? Desafios para a Sociologia*”, que teve lugar em Coimbra, entre 4 e 6 de abril de 2023.

3 A propósito de uma análise em torno do “desenvolvimento dos direitos humanos”, Vassak (1977, p. 29) entende que os “direitos sociais, econômicos e culturais” marcam a primeira metade do século XX, ao passo que a segunda metade do século XX teria assistido à ascensão dos “direitos de solidariedade”.

4 Gallardo (2019, pp. 30-35) trata da existência de cinco “gerações” ou dimensões de direitos humanos.

5 Esta menção fez-se presente em investigação prévia, à propósito de uma reflexão sobre a interconstitucionalidade (Canotilho, 2006) à luz da teoria crítica dos direitos humanos (Alves, 2022).

micos e Culturais, de 1966 (art. 2º)<sup>6</sup> - o qual, juntamente com o Pacto dos Direitos Civis e Políticos e a própria DUDH, compõe a “Carta Internacional dos Direitos Humanos” (Piovesan, 2013, p. 147). Não obstante, o Pacto em questão consigna o direito de todas as pessoas a “um nível de vida suficiente”, a incluir “alimentação, vestuário e alojamento suficientes” e um “melhoramento constante das suas condições de existência”, imputando aos Estados-Parte a adoção de medidas apropriadas a esta(s) realização(ões), inclusive por meio de uma cooperação internacional (art. 11).

Já no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos<sup>7</sup>, de que faz parte o Brasil, o Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais - “Protocolo de San Salvador” -, relaciona tais direitos à consolidação, nas Américas, do “respeito integral aos direitos da pessoa”, do “regime democrático representativo de governo”, assim como do “direito de seus povos ao desenvolvimento”<sup>8</sup>. Sem embargo, a progressividade dos chamados DESCAs (diretos econômicos, sociais, culturais e ambientais), também se inscreve no artigo 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos<sup>9</sup>.

Na esteira dessa ressalva, a Corte IDH limitava-se a afirmar a sua competência para a responsabilização dos Estados pelo não cumprimento de “obrigações de desenvolvimento progressivo”. No entanto, após concluir, em 2009, por sua competência para analisar violações a qualquer dos direitos reconhecidos na CADH, a orientação do Tribunal Interamericano modificou-se - numa primeira afirmação da justiciabilidade dos direitos sociais, econômicos e culturais (Caso Acevedo Buendia e outros *vs.* Peru<sup>10</sup>).

Posteriormente, a viragem refletiu-se em casos tais como Poblete Vilches *vs.* Chile (2018), Muelle Flores *vs.* Peru (2019), Extrabajadores del Organismo Judicial *vs.* Guatemala (2021) e Veras Rojas *vs.* Chile (2021)<sup>11</sup>. E, mes-

6 Disponível em: [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pacto\\_internacional\\_sobre\\_os\\_direitos\\_economicos.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pacto_internacional_sobre_os_direitos_economicos.pdf). Acesso em 3 mai. 2023.

7 A propósito, acerca do que se designa por “corpus iuris interamericano”, confira-se Antoniazzi (2013, p. 199).

8 Disponível em: <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>. Acesso em 17 jul. 2023.

9 Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/b-32.htm>. Acesso em 30 nov. 2023.

10 A Corte frisou, na oportunidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais. Note-se que, anteriormente, uma espécie de proteção indireta aos direitos sociais, econômicas e culturais inscrevia-se na chamada dimensão positiva do direito à vida, por meio da qual a Corte IDH entendeu, em mais de uma oportunidade, pela imperativa adoção, por parte dos Estados, de adotar medidas positivas de proteção a uma vida digna: o direito a criar e desenvolver um projeto de vida (Villagran Morales *vs.* Guatemala, julgamento levado a efeito em 1999).

11 Confira-se, ainda, por exemplo, a sentença proferida no “Caso Lhaka Honhat *vs.* Argentina”. Sentença de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_400\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_400_esp.pdf). Acesso em 8 nov. 2023.

mo antes de tais julgamentos, a Corte IDH entendeu, de forma inédita, em agosto de 2017, pela violação direta - e, logo, pela direta justiciabilidade - de norma que consubstancia direito(s) social (is); no caso, direitos de caráter laboral (Caso Lagos del Campo *vs.* Peru). Já em 2022, a Corte IDH reafirmou, em sentença proferida no Caso Guevara Díaz *vs.* Costa Rica, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos humanos, sublinhando por inadmissível a exclusão dos DESCAs do âmbito de seu controle jurisdicional<sup>12</sup>.

Nada obstante esta evolução no tratamento dos direitos sociais por parte do Sistema Interamericano, aqui retratada em termos muito sintéticos, esta reflexão volta-se para a dimensão da realidade social, na qual um processo de grave degradação opera sobre tais direitos, sobretudo ante a hegemonia de valores neoliberais (Gago, 2014). Deste modo, e conquanto a os direitos sociais tenham sido incorporados ao estatuto da cidadania no curso do século XX (Marshall, 1967, p. 88), é grande o paradoxo presente na coexistência entre, de um lado, a crescente consolidação e proliferação de convenções internacionais, conferências e protocolos em matéria de direitos humanos e, de outro, o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas (Flores, 2009, p. 70).

### **A figura da exceção perante a “constituição cidadã”: reflexões à partida**

O enfoque a partir do qual se empreende a reflexão em epígrafe instiga o olhar para três de suas características centrais, segundo Agamben (2007, p. 26-27): a) o “particular vigor de lei”, assente na capacidade da norma de se manter em relação com uma exterioridade; porquanto é a regra, que, suspendendo-se, dá lugar à exceção; b) a “relação de exceção”, que inclui alguma coisa “unicamente através de sua exclusão”, com a criação de uma situação que não é só de fato, ao se dar “apenas pela suspensão da norma”, nem “exclusivamente de direito”. E, em terceiro, tem-se a exceção como “estrutura originária da relação jurídica”, uma vez que, em ordem a se referir a algo, a norma deve “pressupor aquilo que está fora da relação”, e estabelecer uma relação com aquilo que apenas pressupõe (Agamben, 2007, p. 27).

Sem prejuízo, esta reflexão considera a exceção como um híbrido conceitual. Ou seja, desde uma dimensão jurídica - cujas teorias, ainda que eventualmente divergentes, objetivam enquadrar juridicamente o conceito -; política, fruto de orientações que nela veem uma fonte mais política do que jurídica (a exemplo do que ocorre com/nas política/s de austeridade); e sociológica, cujas teorias atribuem acento ao estudo das regularidades sociais e dos casos singulares (Ferreira, 2019b, p. 56).

Neste compasso, uma discussão em torno do que se assume enquanto

---

12 Sentença disponível em: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_453\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_453_esp.pdf). Acesso em 8 nov. 2023.

uma incidência da figura da exceção por sobre a Constituição - e, mais especificamente sobre a Constituição brasileira de 1988 - dá-se num contexto notadamente vasto, a compreender, precipuamente, dois pontos. Primeiro, o amplo quadro atual de flexibilização, deslegalização (e, para alguns, mesmo de desconstitucionalização), na esteira de uma financeirização da economia global - complexo cenário que se relaciona com uma “regulação” da “sociedade do risco” e com o que se pode designar de “novas funções do direito no quadro da globalização” (Ferreira, 2019a, p. 118-119)<sup>13</sup>.

Um segundo aspecto guarda relação direta com os efeitos e desdobramentos do colonialismo como “processo de redução ativa” de pessoas (Lugones, 2014, p. 939), desde o projeto moderno/colonial e sua produção do “sujeito subalterno” como alguém que “não tem história e não pode falar” (Spivak, 2010, p. 67). E, logo, da organização das relações tanto intersubjetivas quanto institucionais desde as “zonas” do “ser” e do “não-ser” (Fanon, 2008), com a própria organização do direito enquanto mecanismo de controle social e de manutenção das elites (Pires, 2019, p. 71-72).

Então, o que se entende por uma incidência da exceção sobre a Constituição da República Federativa do Brasil volta-se à pressuposta existência de um quadro de exceção, manifesta no cotidiano de pessoas em situação de pobreza. Nesta senda, um “conjunto de solidariedades e preconceitos” (Souza, 2021, p. 210) sobrepor-se-ia à ordem jurídica vigente, desde a relação entre tais pessoas e o Estado, seus/suas agentes, no que desafiaria tanto quadros institucionais quanto padrões de normatividade. A análise parte, então, da premissa de que tal conjuntura conjugar-se-ia a um constrangimento na capacidade de os diferentes tipos de normas alterarem uma realidade que se supõe de violação sistemática de direitos das pessoas em situação de pobreza, embora haja imperativos em sentido contrário. Disso se observaria, em nível do cotidiano, uma indiscernibilidade entre a normalidade e a exceção.

Note-se que o conceito de cotidiano é mobilizado a partir da concepção da vida cotidiana como *locus* de práticas ideológicas (Bratsis, 2006, p. 97) e desde a(s) rotina(s) de “corpos concretos” que partilham um tempo e um espaço (Bratsis, 2006, p. 42-47). Já quanto ao conceito de pobreza, considera-se uma abordagem multidimensional, a abranger a “privação material” e a privação de “capacidades humanas básicas”, relacionadas a “oportunidades sociais” tais como aquelas relativas a serviços de educação e de saúde (Sen, 2010).

Na intersecção entre tais dimensões de análise, relaciona-se a catego-

---

13 No bojo dessa reflexão, Ferreira (2019a) recorre a autores tais como Comaille, Garcia-Villegas, Sousa Santos, Teubner, dentre outros. A propósito, já se refletiu noutra ocasião acerca do Estado na “era da globalização”, no bojo de discussão que abarcava o contexto hodierno de interconexão entre os fenômenos da internacionalização dos direitos humanos, da globalização econômica neoliberal e da integração supraestatal (Alves, 2022, pp. 63-97).

ria analítica da exceção ao conceito de discriminação estrutural, do que se recorda a sentença proferida pela Corte IDH no Caso “Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde *vs.* Brasil”<sup>14</sup>. Na oportunidade, o Tribunal de San José reconheceu a existência de uma discriminação estrutural contra pessoas e grupos em situação de pobreza no Brasil, responsabilizando-o por “perpetuar” uma situação estrutural e histórica. Posteriormente, em nova condenação do Estado brasileiro<sup>15</sup>, a aludida Corte reiterou que determinadas violações de direitos humanos se mostram não como “fatos isolados”, mas como contextos “institucionais” de negação de direitos humanos. E, mais recentemente, voltou a sublinhar, desde o disposto nos artigos 1.1 e 24 da Convenção Americana de Direitos Humanos, a imperativa necessidade de que o Brasil adote medidas positivas de promoção em favor de grupos historicamente discriminados ou marginalizados, com atenção para a intersecção entre gênero, raça e classe social<sup>16</sup>.

Reflete-se, assim, sobre um potencial da exceção de “inscrição sobre os corpos”, a exemplo do que ocorre com o direito, que se escreve sobre os corpos dos indivíduos, por meio de “iniciações” diversas (Cerateau, 1998, p. 231). Visualize-se, portanto - e desde uma redução da cidadania plena por força da redução ou não realização, na prática, dos direitos sociais (Santos, 2002, p. 104) -, a presença do que se pode pressupor como lógicas de exceção enquanto elementos subjacentes às desigualdades (de poder) presentes na sociedade brasileira. E isso tendo em conta, sobretudo, um cenário de grande violação dos direitos sociais de parte da população<sup>17</sup>.

Aproximando-se o foco da discussão, ainda mais, para o papel da Constituição, recorda-se o seu estatuto enquanto “estrutura política conformadora do Estado”, a orientar-se pelos “princípios materiais do constitucionalismo” – ou seja, pelos postulados da “vinculação do Estado ao direito”, do “reconhecimento e garantia de direitos fundamentais” e da “não confusão de poderes” (Canotilho, 2003, p. 87). Nesse sentido, observa-se a sua aptidão para exercer um papel frente à exceção, desde as possibilidades inscritas em seu texto, para evidenciar e problematizar a dimensão relacional entre o direito e a política. Importa sublinhar, no ponto, que se refere aqui ao conceito de política enquanto conjunto de práticas, discursos e institui-

14 Sentença proferida em 20 de outubro de 2016. Disponível em: [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_318\\_por.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_318_por.pdf). Acesso em 21 out. 2022.

15 “Caso “Empregados da Fábrica de Fogos de Santo Antônio de Jesus e seus familiares *vs.* Brasil”. Sentença proferida em 15 de julho de 2020. Disponível em: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_407\\_por.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_407_por.pdf). Acesso em 21 out. 2022.

16 Caso “Barbosa de Souza e outros *vs.* Brasil”. Sentença de 7 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_435\\_por.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_435_por.pdf). Acesso em 10 abr. 2023

17 A propósito, confira-se: <https://piaui.folha.uol.com.br/os-muitos-tons-da-desigualdade-brasileira/> e <https://piaui.folha.uol.com.br/quase-metade-das-criancas-brasileiras-menores-de-14-anos-esta-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em 30 nov. 2023.

ções que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana, considerando-se a presença de condições sempre conflituais, porquanto afetadas pelos antagonismos inerentes às relações humanas (Mouffe, 2006, p. 174).

A partir da premente necessidade de reafirmar e levar a efeito a força normativa da Constituição, e num esforço por conceber alternativas a um quadro que se supõe de exceção, mobilizações emancipatórias<sup>18</sup> em face desse cenário - desde a articulação/ões de movimentos, organizações, instituições e grupos que recorrem ao direito no âmbito de suas lutas (Santos, 2009, p. 610) -, encontram desafios diversos, relacionados precipuamente aos dois pontos enunciados no início deste tópico. É dizer, guardam uma relação direta com a atual posição/situação do Estado frente a um quadro de globalização neoliberal, marcado por uma espécie de financeirização das expectativas sociais, conjugada com a permanência, na sociedade brasileira, de lógicas e dinâmicas coloniais de poder e dominação e, logo, de exclusão.

Perante este cenário, rememora-se a reflexão de Neves (2008, p. 54-55) no sentido de que, embora a Constituição tenha uma função declarativa dos valores, princípios e referências inscritos em seu bojo, o fundamento e a normatividade de tais direitos, valores, princípios e referências encontram-se “fora e para além” daquela, na “normativa intencionalidade específica do direito”. No entanto, e dada a abertura do direito à transformação histórica e estrutural (Han, 2019, p. 65), entende-se que somente é possível compreender essa intencionalidade específica do direito a partir do caráter “genérico, humanizador, estratégico e social das lutas populares” (Gallardo, 2019, p. 152), também presentes para além e fora da Constituição, mas que podem mobilizá-la com finalidades emancipatórias. É dizer, de recriação de espaços por dignidade” (Sousa Júnior; Costa, 2019, p. 2.810).

## Considerações finais

Enquanto garantia do acesso às lutas sociais e a práticas sociais que permitam construir mais amplas condições de acesso aos bens materiais e imateriais indispensáveis a uma vida digna, ou a “bens incompressíveis” (Cândido, 2011, p. 175), parece afirmar-se como imperiosa uma articulação entre atuações contrapostas a um pressuposto contexto de exceção. E, logo, soa imprescindível (re)afirmar um “direito ao direito”, numa reformulação da eloquente enunciação de Arendt por Neves (1999, p. 114). No entanto, esta compreensão demanda uma afirmação do direito enquanto “sentido”, “prática”, “experiência diferenciadora” e “ordem substantivo-material” inserida num horizonte, ou numa pluralidade de horizontes de “expectativas civilizacionais” e “civilizacionalmente comprometidas”, para tomar de empréstimo a reflexão de Linhares (2010, p. 555-557).

18 Para este(s) efeito(s), considera-se por emancipatória a estabilização das expectativas políticas a um “nível mais exigente e inclusivo” (Santos, 2009, p. 31).

Nesse mister, em que pese a relação existente entre a legitimidade de uma ordem jurídica e a igual garantia da autonomia privada e política originárias de suas/seus cidadãos/ãos (Habermas, 1996, p. 409), entende-se que é a vulnerabilidade humana, e não a autonomia, a “verdadeira base comum dos direitos humanos” (Turner, 2006, p. 1). Isso porque define a condição humana de um modo muito mais preciso, ao externalizar um aspecto universal e inevitável da condição humana, conquanto vivenciada de forma desigual entre os indivíduos (Fineman, 2008; 2019)<sup>19</sup>.

Um desenho prévio da exceção, à vista dos direitos sociais e de sua realização, ou não, no Brasil, desde a dimensão do cotidiano, conduz também a um olhar para o conceito de “necrodireito”, como *modus operandi*, atitude e sistema (Narváez, 2017, p. 27). Portanto, para a importância de reafirmar a referência da vida como “contra argumento” face a uma “margem justificável de morte” (Narváez, 2017, p. 99); mas também para a fundamentalidade de se dar primazia a outros valores para além de uma dimensão da vida que se pode ter por “vida nua” (Agamben, 2007, p. 18) - ou vida levada “ao pé da letra”, enquanto “objeto das lutas políticas” (Foucault, 1988, p. 137). É dizer, sobretudo, a realização de um conjunto de direitos sociais indispensáveis a “um nível de vida suficiente”.

## Referências

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

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG: 2007.

ALVES, Isabella. **Direitos humanos e interconstitucionalidade: processos de abertura**. Belo Horizonte: D’ Plácido, 2022.

ALVES, Isabella. **Direitos e exceção em ensaio(s): “Somos tod@s guarani-kaio-wá?”**. Belo Horizonte: Editora D’ Plácido, 2023 (no prelo).

ANTONIAZZI, Mariela Morales. La doble estatalidad abierta: interamericanización y mercosurización de las Constituciones suramericanas. In **Direitos humanos, democracia e integração jurídica: emergência de um novo direito público**. BOGDANDY, Armin von; PIOVESAN, Flávia; ANTONIAZZI, Mariela Morales (Coord.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2010.

BRATSIS, Peter. **Everyday life and the state**. New York: Routledge, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2003.

---

19 Trata-se de reflexão estruturante a outras análises, tais como se sustentou em Alves (2022; 2023).

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **“Brançosos” e interconstitucionalidade: itinerários dos discursos sobre a historicidade constitucional.** Coimbra: Almeida, 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

FERREIRA, António Casimiro. **Sociologia das constituições: desafio crítico ao constitucionalismo de exceção.** Porto: VidaEconómica, 2019a.

FERREIRA, António Casimiro. **Sociologia do direito: uma abordagem sociopolítica.** Porto: VidaEconómica, 2019b.

FINEMAN, Martha. The vulnerable subject: anchoring equality in the human condition. **Yale Journal of law & feminism**, 20 (1), 2008, 1-23.

FINEMAN, Martha. Vulnerability and Social Justice, **Valparaiso University Law Review**, 53 (2), 2019, 341-369.

FLORES, Joaquín Herrera. **Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto.** Madrid: Los libros de la catarata, 2005.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988 (arquivo eletrônico).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, 1975-1976.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAGO, Verónica. **La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2014.

GALLARDO, Helio. *Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos. San Luis Potosí: Editoriales de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2008.*

GALLARDO, Helio. **Direitos humanos como movimento social: para uma compreensão popular das lutas por direitos humanos.** Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy.** Cambridge: The MIT Press, 1996.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência.** Lisboa: Relógio d'Água, 2019.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2003.

LINHARES, José Manuel Aroso. O *homo humanus* do direito e o projecto *inacabado* da modernidade. Coimbra, Portugal: **Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra**, 86, 2010.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, 22, nº 3, 320, 2014, p. 935-952.

- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia Política**, 25, 2006, 165-175.
- MOYNS, Samuel. **Not enough: human rights in an unequal world**. Cambridge: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press, 2018 (versão eletrônica).
- NARVÁEZ, José Ramón. **Necroderecho**. Ciudad de México: Editorial Libitum, 2017.
- NEVES, Castanheira. O problema da autonomia do direito no actual problema da juridicidade. J. Ribeiro (Ed.). In **O homem e o tempo: Liber Amicorum para Miguel Baptista Pereira**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1999.
- NEVES, Castanheira. O direito interrogado pelo tempo presente na perspectiva do futuro. A. Nunes; J. Coutinho (Ed.). In **O direito e o futuro, o futuro do direito**. Coimbra, Portugal, Almedina, 2008.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2013 (arquivo eletrônico).
- PIRES, Thula. Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico. **Dossier: El pensamiento de Lélia Gonzalez, un legado y un horizonte**, Lasa Fórum, 2019, 69-74.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el Derecho**. Madrid: Editorial Trotta, 2009.
- SANTOS, Milton. **O país distorcido**. São Paulo: PubliFolha, 2002.
- SCHMITT, Carl. **Teología política**. Madrid: Editoria Trotta, 2009.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Rio de Janeiro: Companhia de bolso, 2010.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre. Brasília, urbis, citis, polis: moradia e dignidade humana. Sousa Júnior *et al.* (Eds.) In **O direito achado na rua: introdução crítica ao direito urbanístico**. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte, Brasil: UFMG, 2010.
- TURNER, Bryan. **Vulnerability and human rights**. Pennsylvania University Park: The Pennsylvania State University Press, 2006.
- VASAK, Karel. Human Rights: A thirty-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. **UNESCO Courier** 30, n°. 11, 1977.

# O USO DA MÃO DE OBRA DE MIGRANTES NORDESTINOS EM CONDIÇÕES ANÁLOGAS À ESCRAVIDÃO - O PANORAMA BRASILEIRO

**Ana Beatriz Guimarães Godinho**

Advogada, graduada pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio. Pós-graduada em Direito Civil e Processo Civil pelo Iprojud. Pesquisadora do Núcleo de Iniciação Científica da Mackenzie Rio

## **Resumo:**

O presente artigo tem como escopo a exploração da mão de obra de trabalhadores oriundos da região Nordeste do Brasil em condições análogas à escravidão ao longo das últimas décadas. Uma prática que perdura e se alimenta da necessidade de sobrevivência desses indivíduos, que vislumbram na migração uma oportunidade de melhora de sua frágil condição socioeconômica. Este estudo perpassa o aliciamento de nordestinos que remonta aos anos 60 - e se estende aos dias atuais - buscando compreender suas razões. Além disso, faz uma breve retrospectiva histórica que destaca os momentos de maior fluxo migratório desse grupo e suas principais motivações. Por considerar fundamental para o entendimento deste cenário, analisa ainda os fatores de vulnerabilização que tornam os nordestinos mais suscetíveis à escravidão moderna, examinando os dados quantitativos que demonstram a gravidade dessa situação. Traz à lume, por fim, os instrumentos de combate ao trabalho análogo ao de escravo no contexto brasileiro, apontando possíveis soluções.

**Palavras-chave:** Trabalho; Escravidão; Nordestinos; Mão de obra; Brasil.

## **Introdução**

O Nordeste<sup>1</sup> foi a região que, com maior intensidade, contribuiu para suprir as demandas de força de trabalho que alavancaram a economia brasi-

---

1 (Rocha, 2021 apud Albuquerque Jr., 1999) pontua que “O termo Nordeste foi utilizado inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas - IFOCS. Foi somente em 1970, durante a Ditadura Civil-Militar imposta ao país, que a Bahia foi designada como parte da divisão territorial atual e a delimitação regional ganhou o desenho com os nove estados como o conhecemos hoje”.

leira nas últimas décadas. Este fato histórico advém de uma série de fatores sociais, políticos e econômicos que acabaram por influenciar uma migração interestadual em massa. Imersos na extrema pobreza, com baixa escolaridade e, ainda, castigados pela severidade climática da seca, para esses indivíduos parece não haver outra solução senão deixar seu território de origem em busca de sonhos e promessas de trabalho que, enfim, lhes proporcione uma vida melhor.

Ocorre que, assim como vem acontecendo em diferentes países do mundo, o excesso de oferta de mão de obra levou à precariedade no tratamento conferido a esse trabalhador. E, no caso de obreiros de origem humilde que se deslocam por uma questão de sobrevivência, a situação de exploração se agrava, muitas vezes, retirando-lhes a dignidade. E nesse cenário, a prática de trabalho análogo à escravidão encontra terreno fértil.

Ademais, ao longo dos anos, o nordestino retirante vem sofrendo um relevante processo de discriminação e deterioração de sua imagem, em especial nos estados brasileiros que, em maior intensidade, absorveram esse processo de migração. Assim, não raro, são vistos como desimportantes e rudes, destinando-se a tarefas simplórias e extenuantes para as quais sua força e resistência acabam tornando-se atributos.

Nessa toada, como consequência natural dos fatores mencionados, observa-se que o contingente de nordestinos submetidos ao trabalho análogo à escravidão é bastante expressivo e representa uma maioria, quando analisados os levantamentos estatísticos realizados pelas principais instituições responsáveis pela inspeção do trabalho no Brasil.

## **Breve histórico do fluxo migratório de nordestinos**

A seguir serão destacados em sucinta análise os mais relevantes fluxos migratórios da população em estudo sem a pretensão de esgotar o tema, haja vista que tal fenômeno remonta à época do Império. Pode-se afirmar que há registros de êxodos nordestinos mais volumosos a partir do século XIX e que sempre se relacionaram com novas oportunidades de trabalho. Um desses momentos expressivos se deu durante o Ciclo do Café<sup>2</sup>, quando os lavradores se deslocaram para a região do Vale do Paraíba, ficando raízes nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Importa destacar que, conforme menciona Rodrigo Portugal e Simone Affonso da Silva (2020, p. 27), São Paulo já despontava como potência econômica exportadora do país, e alguns estados e regiões ficaram de fora desse circuito e dos benefícios trazidos pela expansão cafeeira. O cultivo do café representou uma atividade econômica essencial no país e, em decorrência da abolição da escravatura em 1888, so-

---

2 Como ilustra o economista Celso Furtado: “(...) O café começa a surgir como nova fonte de riqueza para o país. Já nos anos 30 esse produto se firma como principal elemento da exportação brasileira e sua progressão é firme(...)

freu carência de mão de obra, passando a depender do trabalho assalariado e da chegada de imigrantes.

Cabe a ressalva de que, até os anos 30, os nordestinos eram chamados de “nortistas”, em razão de ainda não haver essa delimitação regional<sup>3</sup>, que se definiu por completo apenas em 1970.

A seguir serão destacados em sucinta análise os mais relevantes fluxos migratórios da população em estudo sem a pretensão de esgotar o tema, haja vista que tal fenômeno remonta à época do Império. Pode-se afirmar que há registros de êxodos nordestinos mais volumosos a partir do século XIX e que sempre se relacionaram com novas oportunidades de trabalho.

Um desses momentos expressivos se deu durante o Ciclo do Café<sup>4</sup>, quando os lavradores se deslocaram para a região do Vale do Paraíba, fincando raízes nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Importa destacar que, conforme menciona Rodrigo Portugal e Simone Affonso da Silva (2020, p. 27), São Paulo já despontava como potência econômica exportadora do país, e alguns estados e regiões ficaram de fora desse circuito e dos benefícios trazidos pela expansão cafeeira. O cultivo do café representou uma atividade econômica essencial no país e, em decorrência da abolição da escravatura em 1888, sofreu carência de mão de obra, passando a depender do trabalho assalariado e da chegada de imigrantes.

Cabe a ressalva de que, até os anos 30, os nordestinos eram chamados de “nortistas”, em razão de ainda não haver essa delimitação regional<sup>5</sup>, que se definiu por completo apenas em 1970.

Outro momento que contou com o massivo trabalho dos nordestinos foi durante a fase do extrativismo do látex na Amazônia, cujo primeiro ciclo teve início em 1879. O trabalho nos seringais exigia força física, e o trabalhador nordestino era considerado um “forte” - elogio que sugeria que o seu perfil resistente poderia ser empregado, com proveito, para trabalhos que exigiam pouca ou nenhuma qualificação. (Póvoa Neto, 1994). Além do intenso comércio da borracha, as obras da ferrovia Madeira-Mamoré, em 1907 (na região onde hoje se localiza o estado de Rondônia), atraíram, por conseguinte, centenas de trabalhadores que se dedicavam aos cultivos de açúcar,

3 Segundo a socióloga Maura Penna, “A designação Norte e nortista, capaz de ultrapassar as fronteiras do Nordeste oficial, remete aos primórdios dos conflitos regionais e dos discursos regionalistas - Províncias do Norte x Províncias do Sul. Através delas, designa-se não apenas uma terra de origem com características comuns, mas a condição social do migrante(...)”

4 Como ilustra o economista Celso Furtado: “(...) O café começa a surgir como nova fonte de riqueza para o país. Já nos anos 30 esse produto se firma como principal elemento da exportação brasileira e sua progressão é firme”(...)

5 Segundo a socióloga Maura Penna “A designação Norte e nortista, capaz de ultrapassar as fronteiras do Nordeste oficial, remete aos primórdios dos conflitos regionais e dos discursos regionalistas - Províncias do Norte x Províncias do Sul. Através delas, designa-se não apenas uma terra de origem com características comuns, mas a condição social do migrante(...)”

algodão e pecuária, em direção à parte Norte do país.

Já na segunda metade dos anos 50, a construção de Brasília, nova capital federal, liderada pelo então presidente Juscelino Kubitschek, provocou intensa mobilização de trabalhadores do Norte e Nordeste do país para o Centro-Oeste. Como aludido no Memorial da Democracia “Eram os primeiros ‘candangos’, como ficaram conhecidos aqueles trabalhadores pioneiros que vinham atraídos pela possibilidade de um novo começo e novas oportunidades. Saíam da terra natal com uma mala e pouquíssimo dinheiro - às vezes nem isso, só com a roupa do corpo.”.

Por fim, outro deslocamento migratório significativo se deu durante o crescimento industrial da região Sudeste, entre 1950 e 1980. Não apenas as novas fábricas precisavam de operários, mas também o setor da construção civil, aglutinando nordestinos nas capitais do Rio de Janeiro e São Paulo. A continuidade e o grande vulto dessas migrações, porém, implicaram o desemprego, o que começou a despertar a preocupação do governo federal. Esse contexto influenciou a criação do Banco do Nordeste (1952) e da Superintendência Regional de Desenvolvimento - SUDENE (1959), em uma clara tentativa de reduzir as disparidades regionais (Cavalcanti; Albuquerque, 1978) e incentivar a produtividade agrícola e a industrialização na parte nordestina do país (Leite, 2012). Vistos como uma ameaça e já com certo preconceito em razão de sua origem humilde, os migrantes passavam gradativamente a ser discriminados<sup>6</sup>, sobretudo, nessas novas cidades onde tentavam reiniciar suas trajetórias de vida.

## **A pobreza como fator de vulnerabilidade**

A realidade social na qual se encontra imersa a população nordestina, em especial nos municípios mais empobrecidos e atingidos pelo fenômeno climático da seca, é de estagnação econômica, baixa escolaridade, escassez de alimentos, concentração de renda, grandes latifúndios e acesso restrito à terra. Essa falta de perspectivas dá ensejo, fatalmente, ao abandono de suas casas e do seu território de origem. O perfil do retirante, tão bem retratado por escritores brasileiros como Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e João Cabral de Melo Neto<sup>7</sup>, é de um sujeito angustiado e resiliente que desafia inúmeras incertezas, ansiando por um futuro mais digno. Este tipo de migração, vale dizer, não tem caráter volitivo, mas ocorre por necessidade, como inarredável forma de sobrevivência.

Como bem elucida a historiadora Isabel Cristina Martins Guillen:

---

6 Aponta o professor Helion Póvoa Neto “O migrante desempregado nordestino é agora o novo problema em substituição/justaposição ao tradicional flagelado ou retirante”.

7 “Desde que estou retirando, só a morte vejo ativa, só a morte deparei e às vezes até festiva; só a morte tem encontrado quem pensava encontrar vida.” - trecho de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

“(…) Migrar, portanto, tem sempre um sentido ambíguo - como uma imposição das condições econômicas e sociais ou ambientais - e, nesse caso, ela aparece no mais das vezes como um dos mais fortes elementos que explicariam uma destinação do ser nordestino, mas também como uma escolha contra a miséria e a pobreza da vida no sertão. Migrar é, em última instância, dizer não à situação em que se vive, é pegar o destino com as próprias mãos, resgatar sonhos e esperanças de vida melhor ou mesmo diferente (...).”

O perfil fragilizado do nordestino acaba por vulnerabilizá-lo, avocando a atenção do aliciamento realizado pelos “gatos” (nome dado àqueles que recrutam indivíduos com atrativas promessas de emprego que configuram, entretanto, trabalho análogo à escravidão). Há registros em jornais de grande circulação do Brasil, que denunciam a captação ilegal de trabalhadores, que remonta às décadas de 60 e 70 - situações em que lavradores nordestinos eram conduzidos nas “carradas”<sup>8</sup>, conforme narra uma reportagem de 1972, extraída do acervo do jornal O Globo:

“Na carroçaria do caminhão, em doze tábuas, que serviam de bancos, viajavam 80 pessoas, homens, mulheres e crianças. O Mercedes, com chapa de Itaira, Ceará, levava uma extensa lona que servia para cobrir os viajantes sempre que se aproximavam dos postos federais conhecidos. Para conseguirem a passagem, cada um dos adultos pagava Cr\$ 20, destinados às despesas da viagem. Ficava uma dívida de Cr\$ 80, que eles pagariam trabalhando na fazenda.”

Ao chegarem ao local de destino, não raro esses trabalhadores eram “vendidos” e até mesmo “leiloados” entre fazendeiros locais - um lamentável cenário que demonstra que, apesar de a escravidão ter sido abolida em 1888, por meio da Lei Áurea, essa tradição sempre subsistiu arraigada na conduta social e nos modos de produção do país. Embora o Brasil tenha ratificado oitenta e duas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e esteja sob a égide de uma Constituição Cidadã, a escravidão moderna ainda se apresenta com novos contornos.

## **Análise de dados quantitativos e a atual conjuntura**

O Código Penal Brasileiro, em seu artigo 149, alterado em 2003, ampliou a caracterização do crime de trabalho análogo à escravidão, ultrapassando a ausência de liberdade ou emprego de violência física. Assim, para a tipificação desse crime, hoje basta que estejam presentes - isoladamente ou conjuntamente - os seguintes requisitos: submissão a trabalhos forçados (in-

8 Eram chamadas de “carradas” o transporte realizado em caminhões nos quais trabalhadores nordestinos eram amontoados e levados até postos de trabalho em outras regiões do país, de forma clandestina, com a lona encobrindo o que se considerava uma “carga”.

divíduo é explorado sob ameaça) ou servidão por dívidas (encargos criados de má-fé, relacionados a transporte, alimentação e instrumentos de trabalho); cumprimento de jornadas exaustivas (expediente penoso, que coloca em risco a integridade física) e sujeição a condições degradantes de trabalho (supressão dos direitos básicos do trabalhador, que atentam contra sua dignidade humana).

Atualmente, a criação de bovinos<sup>9</sup> (29,2%) e o cultivo da cana-de-açúcar (14%) estão entre os setores envolvidos com maior frequência em práticas de trabalho análogo à escravidão, seguidos de produção florestal em florestas nativas (7,46%), cafeicultura (5,68%), fabricação de álcool (4,35%), construção de edifícios (4,03%), produção florestal em florestas plantadas (3,81%), cultivo de plantas de lavoura temporária (3,52 %), cultivo de soja (2,89%), entre outros.

Conforme a naturalidade<sup>10</sup> apurada dos trabalhadores resgatados pelos Grupos de Fiscalização Móvel entre os anos de 2002<sup>11</sup> e 2022, os nove estados nordestinos (quais sejam: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) figuram entre os principais no *ranking*, em que o Maranhão é o primeiro da lista (9.153 resgatados), e a Bahia é o terceiro (4.454 resgatados). Importa ressaltar o contingente de resgatados, cuja naturalidade foi apurada no referido período: 43.287 no total, observando-se que os trabalhadores da região Nordeste representam o quantitativo de 22.414 pessoas, ou seja, 51,77% do número de resgatados em todo o Brasil. Esses dados demonstram que o montante de trabalhadores de ascendência nordestina submetidos ao trabalho análogo ao de escravo ainda é bastante expressivo nos dias atuais.

## **Políticas públicas e perspectivas no combate ao trabalho análogo à escravidão no Brasil**

Muito se tem feito no combate à escravidão moderna no Brasil. O arcabouço jurídico do país é considerado uma referência em todo o mundo. Dentre as muitas iniciativas desse intenso movimento, temos o Plano de Erradicação do Trabalho Escravo, que é constituído por diretrizes, políticas públicas e planejamento de ações, que são estudadas e revistas periodicamente. Atuando na linha de frente, o supracitado Grupo de Fiscalização Móvel, fundado em 1995, inclui a parceria de diversas instituições: Minis-

---

9 De acordo com levantamento no período de 1995 a 2022 disponíveis no Radar SIT - Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil, com tratamento e análise de dados do SmartLab.

10 De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego com tratamento e análise de dados do SmartLab.

11 Foi em 2002 que iniciou o levantamento da naturalidade, uma vez que foi neste ano que o Governo Federal começou a oferecer o seguro-desemprego como benefício aos resgatados do trabalho análogo à escravidão.

tério do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Defensoria Pública. Após o recebimento de denúncias, esse grupo, coordenado por Auditores Fiscais do Trabalho, atua em todo o território nacional buscando evidências, autuando empresas e resgatando trabalhadores nas mais críticas condições. A partir dessas operações, o Ministério Público do Trabalho (MPT) desempenha seu papel de *custos legis*<sup>12</sup>, impõe sanções aos empregadores que contemplam danos morais individuais e coletivos, além de aplicar Termos de Ajustamento de Conduta (TACs)<sup>13</sup>. Já a Lista Suja<sup>14</sup> é uma relação de empresas e empregadores autuados, que impede os infratores de obter financiamentos e empréstimos em bancos. Ademais, não apenas dá publicidade aos interessados, como também é comumente consultada por corporações estrangeiras eticamente engajadas que pretendem fazer parcerias com empresas nacionais.

No que tange aos canais de denúncias abertos ao público, existem hoje o Sistema Ypê - plataforma virtual para coleta e tratamento das delações, e o Disque 100 - destinado a violações de Direitos Humanos, especialmente aquelas que atingem sujeitos em situação de vulnerabilidade. No caso do trabalho análogo ao de escravo, tem foco nas denúncias relacionadas a trabalhadores domésticos.

Fundamental ainda é pensar em iniciativas que cuidem da situação do trabalhador depois que ele é resgatado e precisa não somente de apoio psicológico, como de direcionamento, inclusão e suporte socioeconômico para vislumbrar reais chances de emprego ou, ainda, para cultivar sua própria terra em prol de sua subsistência. Nesse sentido, projetos como o “Vida após Resgate” e o “Ação Integrada” estão gradativamente sendo implantados em algumas regiões do país pelo Ministério Público do Trabalho.

Apesar de todo esse aparato de combate ter sido criado e contar com o trabalho honroso e dedicado de milhares de funcionários públicos e voluntários, deve-se ter em conta que é preciso maior investimento de recursos federais nas referidas ações de fiscalização e sanções mais severas no âmbito judiciário. Afinal, o Brasil contabiliza 60.251 trabalhadores encontrados em condições análogas à de escravo, somente no período de 1995 a 2022 - um amplo quantitativo que nos conduz à reflexão de que esse problema parece estar longe de ser sanado.

---

12 Função precípua do Ministério Público, que atua como “guardião da lei”, fiscalizando sua aplicação.

13 Espécie de acordo que o Ministério Público celebra com o violador de determinado direito coletivo. São instrumentos que objetivam impedir a continuidade da situação de ilegalidade, reparar o dano e evitar a ação judicial.

14 A citada Lista Suja encontra-se disponível em: [https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/ptbr/assuntos/inspecao-do-trabalho/areas-de-atuacao/cadastro\\_de\\_empregadores.pdf](https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/ptbr/assuntos/inspecao-do-trabalho/areas-de-atuacao/cadastro_de_empregadores.pdf)

## Considerações finais

Diante do exposto, evidencia-se que a questão da migração de nordestinos no Brasil é um fenômeno social que persistiu na conjuntura nacional por décadas. Um patente subdesenvolvimento regional provocou esse êxodo massivo e, mesmo com todos os esforços empenhados para seu crescimento posterior - inclusive com o suor de seu povo obstinado -, o Nordeste não superou todas as suas lacunas sociais e econômicas. A concentração de renda do país ainda é notoriamente superior nas regiões CentroOeste, Sul e Sudeste. Em virtude desse panorama, ainda se faz presente a figura do migrante como sujeito vulnerável que, carregado de esperanças, parte em busca de novas possibilidades. Paralela a essa realidade, tem-se a prática do trabalho análogo à escravidão que, em seu aliciamento, aproveita-se de indivíduos desavisados ou desesperados pelo seu sustento. É forçoso concluir que a região Nordeste ainda precisa crescer, fortalecer-se e amparar seus filhos, fornecendo-lhes igualdade de oportunidades, serviços públicos básicos e possibilidade de uma vida digna. É certo que, enquanto o Brasil não enfrentar o nascedouro desse problema, ele deverá se propagar reiteradamente nos próximos anos.

## Referências

ACERVO O GLOBO. **As “carradas” de lavradores nordestinos para trabalho escravo no interior do Brasil.** Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2023/03/as-carradas-delavradores-nordestinos-para-trabalho-escravo-no-interior-do-pais.ghtml>. Acesso em:

15 abr. 2023.

ACERVO O GLOBO. **Caminhão leva homens a serem vendidos em Goiás**

Disponível em:

[https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs\\_XMLs\\_paginas/o\\_globo/1972/05/31/01-primeira\\_secao/ge310572021PRM1-1234\\_g.jpg](https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs_XMLs_paginas/o_globo/1972/05/31/01-primeira_secao/ge310572021PRM1-1234_g.jpg). Acesso em 12 jul. 2023.

BERLINCK, Deborah. **Os escravos do século XXI.** Disponível em: [https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs\\_XMLs\\_paginas/o\\_globo/2013/10/17/CAB/o\\_mundo/GE171013032INT1-9002\\_g.jpg](https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs_XMLs_paginas/o_globo/2013/10/17/CAB/o_mundo/GE171013032INT1-9002_g.jpg). Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

BRASIL, Governo Federal. **Portal da Inspeção do Trabalho. Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil.** Radar SIT. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL, Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA/ IPLAN) **Desenvolvimento Regional no Brasil.** por Roberto Cavalcanti de Albuquerque e Clóvis

de Vasconcelos Cavalcanti. Brasília: 1978, 2ª ed.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - CONATRAE. **II Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo.**

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. - Brasília: SEDH, 2008.

BRASIL, Rede de Cooperação SmartLab. **Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho - Promoção do meio ambiente do trabalho guiada por dados.**

Disponível em: <https://smartlabbr.org/sst>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CANOFRE, Fernanda. **Junto a alojamento de trabalhadores, vizinhos adotam o silêncio.** Jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/?busca=nordestinos+escravido%C3%A3o#..> Acesso em: 09 de julho de 2023.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 32ª edição. Companhia Editora

Nacional: 2005. Disponível em:

[file:///C:/Users/biago/Downloads/FURTADO\\_Celso\\_LIVRO\\_Formacao\\_Economica\\_do\\_Brasil.PDF](file:///C:/Users/biago/Downloads/FURTADO_Celso_LIVRO_Formacao_Economica_do_Brasil.PDF). Acesso em 20 set 2023.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **Seca e migração no Nordeste: reflexões sobre o processo de banalização de sua dimensão histórica.** Revista Trabalhos para Discussão, Ed. nº 111/ 2001. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/tpd/article/view/926/647>. Acesso em 10 jul. 2023.

HADDAD, Carlos; MIRAGLIA, Livia, coord. **Trabalho Escravo: entre os achados da fiscalização e as respostas judiciais.** Clínica de Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas da Faculdade de Direito da UFMG. Ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018.

INSTITUTO HUMANITAS. **Trabalho escravo no Brasil: uma herança maldita do capitalismo.** São Leopoldo: UNISINOS, 17 nov.2011. Disponível em:

<https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/41377-trabalho-escravo-no-brasil-umaheranca-maldita-do-capitalismo-entrevista-especial-com-frei-xavier-plas-sat@20>. Acesso em: 09 set. 2023.

LEITE, Pedro Sisnando, **Desenvolvimento agrícola, industrialização e pobreza rural no Nordeste: resgatando a história.** Fortaleza: LCR, 2012.

MELO Neto, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Construção de Brasília - Os candangos.** Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/5>. Acesso em 20 out. 2023.

NERI, Marcelo (coord.). **Mapa da Riqueza.** FGV Social - Centro de Políticas Sociais. Disponível em: <https://cps.fgv.br/riqueza>. Acesso em 20 out. 2023.

PENNA, Maura. **Caçando um lugar: a identidade regional no trajeto da exclusão.** Revista Travessia, Agosto, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/70741531/Caando\\_um\\_lugar](https://www.academia.edu/70741531/Caando_um_lugar). Acesso em 30 ago. 2023.

PÓVOA NETO, Helion. **A produção de um estigma: nordeste e nordestinos no Brasil**. Travessia: revista do migrante, ano VII, nº19, 1994 Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/414/374>. Acesso em 01 set. 2023

PORTUGAL, Rodrigo; DA SILVA, Simone Affonso. **História das Políticas Regionais no Brasil** - Brasília: IPEA, 2020.

REPÓRTER BRASIL. **Maioria das vítimas de trabalho escravo são nordestinas, aponta OIT**. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2011/10/maioria-dasvitas-de-trabalho-escravo-sao-nordestinas-aponta-oit/>. Acesso em 08 jul. 2023.

ROCHA, Flávio José. **A criação do Nordeste e outras reflexões**. Portal Outras Palavras. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrobrasil/a-criacao-donordeste-e-outras-reflexoes/> Acesso em 25 out. 2023.

SAKAMOTO, Leonardo. (organizador). **Escravidão Moderna**. 1ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

# SAÚDE, ADOECIMENTO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POPULAÇÕES REMANESCENTES, EM CRUZEIRINHO DE CIMA, NO NOROESTE FLUMINENSE

**Júlio César Medeiros da Silva Pereira**

Doutor em História da Ciência e da Saúde pela Fiocruz. Professor Adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF) e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)

## **Resumo:**

Este artigo investiga a relação entre saúde, adoecimento e Direitos Humanos nas populações remanescentes de Cruzeiroirinho de Cima, no Noroeste Fluminense. Visando compreender as condições de saúde e a efetividade das políticas públicas para enfrentar doenças nessas comunidades tradicionais, a pesquisa destaca a importância da garantia dos Direitos Humanos nesse contexto. A relevância do estudo reside na necessidade de evidenciar a situação de saúde dessas populações, frequentemente marginalizadas e enfrentando desafios socioeconômicos. A abordagem dos Direitos Humanos é crucial, considerando o direito à saúde dessas comunidades e a necessidade de políticas públicas para promover igualdade e acesso universal aos serviços de saúde. Utilizando metodologia quali-quantitativa com questionários e entrevistas e literatura coeva, a pesquisa analisou as percepções sobre saúde e dos moradores, considerando fatores como sexo, faixa etária, ocupação e escolaridade e acesso à água encanada e esgoto. A abordagem interdisciplinar foi também um poderoso instrumento de abordagem, uma vez pôde, a partir de campos como a História, Antropologia e Saúde, fornecer instrumentos importantes de mensuração da saúde destes remanescentes. Os resultados parciais destacam a prevalência de doenças crônicas, como hipertensão e diabetes, e a relevância da doença falciforme. Percebe-se, então a importância da perspectiva dos Direitos Humanos na abordagem da saúde dessas populações, ressaltando a necessidade de políticas públicas igualitárias, ações de prevenção e atendimento adaptado às necessidades culturais e sociais dessas comunidades. Ainda em andamento, a pesquisa reforça a importância de uma abordagem integral da saúde, considerando aspectos clínicos, epidemiológicos e os Direitos Humanos, valorizando as particularidades

culturais e sociais das populações remanescentes.

**Palavras-chave:** Saúde; Adoecimento; Povos quilombolas; Interdisciplinaridade e Direitos Humanos.

## Introdução

Propõe-se neste artigo uma investigação aprofundada sobre a intrincada relação entre saúde, adoecimento e Direitos Humanos, tomando o quilombo do Cruzeiroinho de Cima, localizada no Noroeste Fluminense, como indicativo das dificuldades por que passam os povos remanescentes e a necessidade de ações efetivas a fim de melhorar as condições de vida de tais populações. O objetivo central é compreender as condições de saúde nesse contexto específico e avaliar a efetividade das políticas públicas destinadas a enfrentar as doenças nas comunidades tradicionais.

A pesquisa em foco destaca a importância crucial da garantia dos Direitos Humanos nessas comunidades, considerando não apenas a dimensão da saúde física, mas também a preservação da dignidade e do bem-estar geral. Ao explorar a interseção entre saúde e Direitos Humanos, este estudo visa trazer à tona as nuances dessas realidades e, conseqüentemente, contribuir para a formulação de estratégias mais eficazes e inclusivas.

Este artigo é resultado de uma pesquisa conduzida por mim em colaboração com os alunos do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense, Campus Santo Antônio de Pádua (UFF/IFES), iniciada no primeiro semestre de 2017 e ainda em continuidade. Essa iniciativa foi parte integrante do trabalho de campo do Tempo Comunidade, com o objetivo de verificar se as comunidades tradicionais existiam, de fato, desfrutando do acesso à saúde, um bem preconizado nos Direitos Humanos. Ao compartilhar as descobertas e análises desta pesquisa, além de promover uma reflexão crítica sobre as lacunas existentes e inspirar ações que contribuem para a efetivação dos Direitos Humanos nas comunidades remanescentes, com uma garantia do direito à saúde.

A pesquisa em foco destaca a importância crucial da garantia dos Direitos Humanos nessas comunidades, considerando não apenas a dimensão da saúde física, mas também a preservação da dignidade e do bem-estar geral. Ao explorar a interseção entre saúde e Direitos Humanos, este estudo visa trazer à tona as nuances dessas realidades remotas e, conseqüentemente, contribuir para a formulação de estratégias mais eficazes e inclusivas.

Este artigo é resultado de uma pesquisa conduzida por mim em colaboração com os alunos do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense, Campus Santo Antônio de Pádua (UFF/IFES), no primeiro semestre de 2017. Essa iniciativa foi parte integrante do trabalho de campo do Tempo Comunidade, com o propósito de verificar se

as comunidades tradicionais estavam, de fato, desfrutando do acesso à saúde, um bem preconizado nos Direitos Humanos. Ao compartilhar as descobertas e análises desta pesquisa, almeja-se promover uma reflexão crítica sobre as lacunas existentes e inspirar ações que contribuam para a efetivação dos Direitos Humanos nas comunidades remotas, com um enfoque especial na garantia do direito à saúde.

Ao direcionar nosso olhar para Cruzeiroirinho de Cima, notamos um panorama onde desafios socioeconômicos e estruturais se entrelaçam, muitas vezes marginalizando essas comunidades. Diante desse cenário, a abordagem dos Direitos Humanos emerge como uma ferramenta essencial, enfatizando o direito à saúde como um pilar fundamental que deve ser respaldado por políticas públicas dedicadas à igualdade e ao acesso universal aos serviços de saúde.

Ao adotar uma metodologia qualitativa, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa buscou não apenas compreender as nuances das condições de saúde e adoecimento em Cruzeiroirinho de Cima, mas também captar as percepções dessas comunidades sobre suas próprias realidades e interdisciplinaridade foi a que melhor respondeu ao desafio de compreender um cenário tão difícil de ser estudado, afinal, sabia-se do desafio, pois percebe-se a urgência de evidenciar a situação de saúde dessas comunidades, enfatizando a necessidade de uma abordagem embasada nos Direitos Humanos para promover a justiça social e a equidade no acesso aos serviços de saúde.

De início, abordaremos a literatura coeva acerca da definição do que é ser quilombola e suas histórias de lutas e desafios. Em seguida, evocaremos a relação entre Direitos Humanos e saúde, a fim de compreendermos como a implementação de políticas públicas são cruciais para que de fato tal direito seja uma realidade. Traçaremos um breve panorama sobre a região e a história do quilombo.

Em seguida analisaremos os dados obtidos pela pesquisa para que possamos a partir de então, perceber com mais clareza as necessidades e dificuldades de uma comunidade quilombola na região Noroeste do Rio de Janeiro.

E por fim, concluiremos com a análise demonstrando os motivos pelos quais os Direitos Humanos devem ser evocados como um poderoso instrumento de promoção de acesso a saúde das populações remanescentes.

## **Quilombos, uma história**

Sabe-se que os quilombos representam um passado de luta e resistência do povo afrodescendente no Brasil. No entanto, tanto o declínio desses movimentos, quanto à escravidão não foram aceitos para os remanescentes desses povos escravizados. Até hoje, essas podiam enfrentar diariamente exclusão, desigualdades e racismo institucionalizado. Apesar das comunida-

des remanescentes quilombolas continuarem lutando por políticas inclusivas para sua população, o acesso à diversos bens sociais, dentre eles a saúde ainda é uma questão difícil de se tornar uma prática efetiva.

Embora as comunidades quilombolas tenham sido reconhecidas pelo Estado brasileiro em 1988, por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT), elas ainda enfrentaram questões relacionadas ao acesso não apenas à terra, mas também às condições socioeconômicas para sua sobrevivência. Nesse contexto, a questão da saúde é fundamental, o que nos remete à política pública do Sistema Único de Saúde (SUS) e sua missão de garantir acesso pleno a serviços de saúde pública e de qualidade para toda a população brasileira, incluindo os quilombolas. A Portaria nº 1.434, de 14/07/20045, ampliou as estratégias para atingir a população remanescente.

Diversos historiadores, ainda no século XX escolheram os quilombos e seus corajosos habitantes como objeto de estudo. Tanto J. J. Reis quanto Flávio Gomes basearam suas pesquisas em diversas regiões brasileiras e suas fronteiras, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Bahia e, especialmente, Grão-Pará e Maranhão. Interpretando documentos à luz de um conhecimento atualizado e uma vasta bibliografia nacional e estrangeira, Gomes, por exemplo, conseguiu compor uma visão mais abrangente dos modos de resistência dos escravos, ou seja, a história da resistência dos escravos nas Américas.

O historiador demonstrou que a resistência escrava, ou o “quilombamento”, foi comum onde existia a escravidão, revelando uma rede de solidariedade e comércio que envolvia não apenas escravos quilombolas, mas também uma parcela significativa da sociedade escravista. Como já havia sido demonstrado por estudos realizados por historiadores na Bahia sobre a resistência escrava, onde havia opressão, também havia resistência. Estudos desse tipo impulsionaram a figura histórica do escravo e do negro, trazendo-os para o centro do debate historiográfico como agentes, o que evidenciou cada vez mais seus instrumentos de luta, seja a fuga ou a negociação, nos estudos sobre a escravidão.

As fontes relacionadas ao tema das revoltas são extensas, e como o espaço e o propósito deste texto não permitem uma revisão bibliográfica completa, gostaríamos de destacar o caso do escravizado Fernandes, fugitivo da Imperial Fazenda de Santa Cruz no século XIX. Ele se embrenhou na mata, juntamente com outros escravos rebeldes, que lutavam contra os abusos do superintendente José Ignácio Garcia. Refugiado em Itaguaí, na zona oeste do Rio de Janeiro, ele fundou o quilombo apelidado jocosamente de “quilombo do Garcia” (Pereira, 2016: 191).

O rebelde Fernandes, juntamente com o grupo de escravos quilombolas, passou a atormentar a fazenda cometendo pequenos furtos, principalmente durante a noite. Diante dessa situação, Garcia respondeu ameaçando

os escravos insubordinados ligados a Fernandes, dizendo que os mandaria para trabalhar em obras distantes, como a construção na Quinta da Boa Vista e em São Cristóvão.

Assim como muitos outros quilombos descritos pela história, o quilombo do Garcia foi dizimado, porém alguns conseguiram sobreviver como comunidade remanescente no mesmo espaço simbólico e físico onde seus antepassados lutaram. Aqueles do passado lutaram contra os opressores para viverem em liberdade, enquanto os de hoje lutam para sobreviver apesar das dificuldades enfrentadas pelas comunidades de cultura tradicional no Brasil (Alencastro, 2000:124).

Por outro lado, quando se trata da saúde das populações remanescentes, especialmente dos quilombolas, podemos perceber que é um assunto discutido muito recentemente. “A literatura demonstra que ainda há uma grande disparidade na Atenção à Saúde no Brasil, e é necessária a participação social e profissional para mudar essa realidade” (Freitas, 2011).

Portanto, eleger os quilombos como um local privilegiado para verificar ações de Políticas Públicas faz muito sentido quando se sabe que são essas comunidades que ainda vivem hoje em situação de vulnerabilidade social e que lutam não apenas pela posse da terra, mas pela sua preservação, o que, em última instância, significa sua própria existência (ASSIS, 2006)

Por outro lado, a junção do tema da luta quilombola, unida à busca pela implementação dos Direitos Humanos com objetivo de melhorar a saúde da população remanescente faz todo o sentido quando falamos em saúde dos mesmos, pois, principalmente em se tratando de quilombolas, podemos ver que “A literatura demonstra que ainda existe uma grande disparidade na atenção à Saúde no Brasil, e que é necessário o envolvimento social e profissional para alteração desta realidade.” (Freitas, 2011). As razões para tal descaso, conforme fontes históricas indicam, é o nosso passado escravista, conforme demonstrou Karasch em seu trabalho sobre A vida dos Escravos no Rio de Janeiro, onde ficou claro que as mazelas da escravidão eram sentidas fortemente pelos cativos e seus descendentes, no Rio de Janeiro (Karash, 2000, p. 143).

Sendo assim, uma pesquisa interdisciplinar que na intercessão de campos de saber tais como: história, saúde, antropologia, e áreas afins, ao lado de instrumentos de análise quali-quantitativos tem se mostrado como uma poderosa ferramenta, capazes de desvelar e, assim lançarmos luz, não apenas sobre a precária situação em que se encontra a saúde das populações remanescentes, mas propor ações mais efetivas no combate às desigualdades que tanto males tem gerado estes grupos sociais.

Ao traçarmos um panorama da saúde da população quilombola, podemos analisar sua situação por meio de dados quantitativos que, embora não se baseiem em fontes oficiais, podem revelar a perspectiva dos quilombolas sobre seu bem-estar físico e emocional, e ainda refletir sobre, como a fal-

ta de um acesso igualitário à saúde, fere frontalmente o que preconizam os Direitos Humanos, que por sua vez, preconiza o acesso a saúde é como um bem fundamental do ser humano e um direito de todos.

Na verdade, a própria luta por Direitos Humanos, assim como a luta dos quilombolas é marcada por muita luta e resistência. Após os horrores da Segunda Guerra Mundial, o movimento dos Direitos Humanos emergiu como resposta aos horrores cometidos e ganhou força após o Decreto de 1945 das Nações Unidas, que preconizava a promoção e o respeito aos direitos fundamentais. Em 1946, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolveu introduzindo a saúde como um direito humano internacionalmente reconhecido, garantindo assim, o mais alto padrão de bem-estar físico e mental, para todos. Na sequência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, constitui-se um marco crucial ao estabelecer, com igual ênfase, os direitos econômicos, sociais, culturais e políticos de forma ampla, em que saúde também despontava como direito a ser resguardado. Contudo, a Guerra Fria trouxe uma polarização mundial distinta entre direitos civis e políticos, e direitos econômicos e sociais estabelecendo uma falsa dicotomia entre “Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” e “Direitos Civis e Políticos” (Nygren-Krug, 2004).

Felizmente, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de 1993, ao final da Guerra Fria marcou uma nova era para os Direitos Humanos. Nesse evento, a comunidade internacional reconheceu a interdependência destes, superando a distinção artificial entre as categorias e destacando a necessidade de criar leis e políticas que assegurassem a realização de todos esses direitos. No entanto, o descaso ao longo de cinquenta anos limitou o desenvolvimento prático dos direitos econômicos e sociais, comprometendo sua definição, abrangência e implementação efetiva.

No Brasil, a concretização dessa preocupação com a saúde, enquanto um direito universal, portanto, estendido a todos os brasileiros, refletiu-se fortemente na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) pela Constituição Federal de 1988. Nela, o artigo 196 da Constituição declara que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde.

Portanto, a abordagem dos Direitos Humanos se torna fundamental ao discutir a saúde na comunidade quilombola, uma vez que essas populações possuem direito intrínseco à saúde e devem ser amparadas por políticas públicas que visem à igualdade e ao acesso universal aos serviços de saúde. Tal princípio está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, no artigo XXV, estabelece o direito de todo ser humano a um padrão de vida que assegure saúde, bem-estar, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis. Ou

seja, a dignidade humana também é invocada à população quilombola, de maneira que o não cumprimento deste acesso fere de forma contundente o direito a vida e existência dos mesmos (Oliveira et al., 2021)

## **Métodos**

Decidimos escolher uma comunidade quilombola que atendessem a esses requisitos e, se possível, que obtivesse a certificação do Governo Federal como uma comunidade quilombola. Essa preocupação nos levou à região de Cruzeiro de Cima, no município de Natividade, no noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Lá, a população residente conseguiu a tão desejada certificação, o que os habilitou a receber políticas públicas voltadas para o bem-estar social e de saúde, providas pelo SUS. Cruzeiro, também conhecida como Cruzeirozinho, obteve o reconhecimento em 2009 pela Fundação Cultural Palmares. Em 2014, ela foi certificada pelo Incra, com a delimitação das terras e famílias, sendo composta por 37 famílias e 62,5433 habitantes (Diário Oficial, 2014).

Para tanto, entrevistamos quinze pessoas, sendo seis do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades variando entre 25 e 86 anos. A partir dessas visitas à comunidade, foram aplicados questionários para coletar dados relacionados à saúde dos entrevistados. As respostas dos questionários foram agrupadas a fim de que a sua análise, ao lado do conhecimento sobre as comunidades tradicionais, nos ajudem a traçar um panorama sobre a saúde, os fatores de adoecimento e a necessidade da implementação dos Direitos Humanos como uma ferramenta de efetivação e melhorias das condições de vida, na região.

Com o objetivo de conhecermos o quilombo de Cruzeirozinho, utilizamos a história oral como uma das principais ferramentas metodológicas para adentrar no universo remanescente. Conversando, fazendo perguntas e trocando informações com os moradores, pudemos construir uma das vertentes desta pesquisa, que se baseia no método qualitativo. Sem ele, os dados objetivos, como óbitos, seriam apenas números vazios e sem significado, pouco ou nada revelando sobre as práticas de saúde e as causas de adoecimento dos quilombolas.

A história oral é uma ferramenta poderosa por possuir maior proximidade com o presente, uma vez que baseia-se na memória ‘viva’ e de relatos já efetuados anteriormente”, “trazendo novas perspectivas à historiografia” (Matos; Senna, 2011).

Então, a História Oral desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento da história, especialmente quando se trabalha com povos tradicionais e remanescentes. Sem o registro dessa oralidade, o historiador ou pesquisador que busca uma narrativa diferenciada da literatura convencional não conseguirá compreender toda a diversidade do mundo da

oralidade, sua complexidade e simbolismos. Sem esses elementos, a imersão nesse universo se torna impossível. É por meio da História Oral que podemos acessar conhecimentos, memórias e experiências transmitidas oralmente ao longo das gerações, ampliando assim nossa compreensão e proporcionando uma visão mais abrangente da história desses povos. Portanto, valorizar e utilizar a História Oral como uma ferramenta metodológica é fundamental para captar a riqueza cultural e os aspectos subjetivos presentes nas narrativas dos povos tradicionais e remanescentes.

## **Resultados e discussão**

O quilombo está localizado em um bairro cortado por uma estrada asfaltada e possui apenas um posto de saúde para atender a população residente. Esse posto oferece atendimento apenas uma vez por semana, no entanto, os moradores consideram esse único atendimento semanal como bom.

Além do posto de saúde, o bairro Cruzeiroinho, ou Cruzeiro de Cima, conta com uma creche-escola chamada “Creche Escola Cruzeiro de Cima Hilda Luciano Ribeiro”, que abrange até o 4º ano do Ensino Fundamental. Segundo a população, essa creche-escola é muito bem-organizada. É importante ressaltar o nome dessa instituição de ensino, que homenageia a avó de Juanice, considerada uma das grandes mulheres da comunidade. Juanice, como presidente da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo do Cruzeiroinho, liderou inúmeras conquistas para o quilombo. A maioria dos moradores utiliza o posto de saúde local, apenas duas pessoas possuem plano de saúde e somente uma moradora está cursando o ensino superior, Diene, filha da líder Juanice.

Com base nos questionários da pesquisa, tabelamos os dados a fim de obtermos uma visão mais objetiva sobre a saúde da comunidade quilombola em Cruzeiroinho e alocamos os dados em grupos de 1 a 4 segundo as variáveis das informações obtidas. No Grupo 1 estão os dados da demografia do quilombo Cruzeiroinho de Cima; no Grupo 2. Foram alocados os dados relativos ao Nível de satisfação dos entrevistados em relação às suas condições de saúde e acesso a atendimento médico; já no Grupo 3 os Índices socioeconômicos e no Grupo 4 o acesso à encanada e sistema esgoto. Passemos à análise dos dados.

### **Grupo 1. A demografia do quilombo Cruzeiroinho de Cima<sup>1</sup>**

Analisamos os dados segundo o sexo e faixa etária dos entrevistados no quilombo de Cruzeiroinho em Natividade, população total dos entrevistados no quilombo, num total de 06 homens e 09 mulheres, perfazendo um total de 15 pessoas. No que diz respeito à saúde, o questionário aplicado revelou que a maioria da comunidade sofre de hipertensão e diabetes, com

---

1 Fonte: Projeto Saúde e adoecimento da população renascente na Região Noroeste

histórico dessas mesmas doenças em suas famílias, além da doença falciforme, que tem sido frequentemente registrada nos dados coletados junto às comunidades quilombolas (Freitas et al., 2011, p. 11).

Quanto ao nível ocupação temos 40% empregados, 20% desempregados e 20% aposentados. Os outros 20% vivem de pequenos bicos, ou como diaristas, trabalho sazonal no campo e por conta disto, a renda é incerta. Curiosamente, ninguém se autodeclarou como sem ocupação, fizeram questão de que estavam procurando trabalho e que sempre desempenhavam pequenas tarefas. Nenhum deles rompeu as barreiras sociais das dificuldades econômicas, uma vez que, ninguém se tornou empregador. Todos ainda estão na categoria de trabalhadores que dividem as mesmas e poucas expectativas para a região de Natividade.

O desemprego, por sua vez, atinge mais as mulheres, mas por outro lado, são as únicas que conseguiram alcançar a aposentadoria, pois uma está aposentada, o que talvez isto possa ser explicado por conta da idade, uma vez que, pelo menos, 03 mulheres ultrapassaram a faixa etária dos 60 anos. Como ressalta Freitas et al (2011). “A falta de perspectiva com relação ao futuro e ao crescimento pessoal” são amplificadas pelas “difíceis condições de moradia” ao passo que:

A falta de uma política de valorização do homem do campo, tem sido apontado frequentemente como causa do alto índice de alcoolismo e tabagismo entre as populações quilombolas. (Freitas et al., 2011, p. 941).

E de fato, ainda que os dados do questionarem não revelem este aspecto, por não se debruçarem sobre esta questão, muitos moradores vivenciam no seio familiar o drama das drogas e do alcoolismo. Neste tocante, não temos ali nenhuma política pública voltada para este problema social. Para piorar a situação, no tocante a escolaridade 20% dos quilombolas entrevistados não concluíram o fundamental e 60% não concluíram o Ensino Médio, indicando fortemente que o acesso à Educação é um grande problema para estes moradores, uma vez que o nível de acesso escolar está diretamente relacionado a possibilidade de empregos e rendas melhores.

## **Grupo 2. Nível de satisfação dos entrevistados em relação às suas condições de saúde e acesso a atendimento médico**

No entanto, quanto a avaliação pessoal dos entrevistados, em relação ao nível de satisfação com a suas saúdes, que nenhum homem avaliou sua saúde como “ruim”, ou “muito ruim”, mas todos consideraram suas saúdes como “boa”. No sexo feminino apenas 13% disse ter uma saúde “ruim”.

Quanto ao tratamento médico, 80% dos quilombolas são atendidos no posto de saúde, que está localizado dentro da comunidade. No entanto, o

atendimento médico é realizado apenas uma vez por semana e a presença do médico é rara. Apenas os auxiliares de saúde estão presentes e cuidam das pessoas da melhor forma possível, oferecendo algum tipo de acompanhamento. Os outros 20% dos entrevistados afirmaram pagar por atendimento particular, o que desvela um drama de grande parte da sociedade brasileira, pessoas de baixa renda, acabam por contratar planos de saúde, uma vez que não conseguem acesso a um serviço de saúde de qualidade. Na região, não há um pronto-socorro ou hospital, logo, em casos graves ou que requeiram atendimento médico de emergência, não há recursos disponíveis para prestar socorro e nenhum deles possuíam carro.

Os moradores desconhecem a existência da Farmácia Popular, mas recebem medicamentos no próprio posto de saúde. Eles não relataram problemas relacionados ao sistema nervoso, osteomuscular, endócrino ou mental. No entanto, as doenças circulatórias representam os quase 40% restantes. A hipertensão arterial e a doença falciforme são as mais mencionadas. Pelo menos 04 pessoas, excluindo crianças que não foram incluídas na pesquisa, relataram ser portadoras da doença falciforme e, ainda declararam conhecer mais pessoas na comunidade, incluindo familiares não entrevistados, que também eram portadores ou sofriam dessa condição.

Como se sabe, a doença falciforme é caracterizada por uma alteração nos glóbulos vermelhos, que assumem uma forma de foice ou meia lua, ao invés de possuírem uma forma redonda e flexível. Essa alteração compromete a circulação sanguínea e pode levar a complicações graves, como dor intensa, anemia, danos aos órgãos e outros problemas de saúde. A quantidade de pessoas que relataram possuir a doença falciforme, ou mesmo o “traço genético” nos alertou para a incidência desta doença naquela população e se transformou em motivação para trabalhos posteriores, feitos pelo nosso eixo de pesquisa, o qual teria como foco a doença falciforme e uma proposta de intervenção<sup>2</sup>. Apenas 01 mulher mencionou ter diabetes e 01 homem relatou problemas respiratórios.

Quanto ao número de vezes que os mesmos haviam ido ao médico, 33% haviam ido ao médico uma vez, no ano de 2017; 26%, duas vezes e 33% mais de três vezes e 07% não se lembrava. É provável que o contato médico com mais frequência haja de forma positiva por pelo menos dois modos de ação: diminuindo a incidência de doenças, ou melhorando a percepção do paciente sobre ela. Corroborando com o que tem apontado diversas pesquisas no âmbito da Saúde, até mesmo citadas neste trabalho, percebe-se fortemente como as questões socioeconômicas também interferem

---

2 A doença falciforme também pode ser classificada como uma doença genética já uma alteração genética na posição 6 da cadeia beta. Essa posição é responsável pelo carregamento do oxigênio no sangue. Assim a célula sanguínea, a hemácia fica rígida ocasionando a oclusão nos vasos mais finos. No entanto, como o questionário da nossa pesquisa não previa doenças genéticas, ela foi agrupada em doenças circulatórias.

diretamente sobre os fatores de saúde e adoecimento. A tabela a seguir versa sobre isto.

### **Grupo 3. Índices socioeconômicos**

Apenas 20% dos quilombolas ganham de um a dois salários-mínimos. 60% não consegue ganhar um salário-mínimo completo<sup>3</sup>, os outros 20% nem rendimentos possuíam. A pobreza dificulta a vida e faz com vivam de forma muito modesta. O que por sua vez, reflete não apenas no tipo de construção das casas, muitas ainda de Pau a pique, mas também na forma de obtenção de água potável, como demonstraremos a seguir:

### **Grupo 4. Acesso à encanada e sistema de esgoto**

No quilombo de Cruzeiroinho de Cima, não havia serviço de água encanada. A água da região era obtida através de poços artesanais feitos pelos próprios moradores instalados nos fundos das pequenas propriedades, perto da região de plantio onde trabalham na terra de fazendeiros da região.

No tocante ao esgoto o resultado foi desanimador. No início eles relataram “não terem esgoto a céu aberto”, pois não sabiam o significado do termo, somente após explicarmos e que entenderam não possuírem um sistema de esgoto. Por isto, o rio na entrada da região de casario do quilombo, serve de local de despejo esgoto clandestino. Os próprios moradores reclamaram do assoreamento do rio que, segundo os próprios moradores, “parece mais um valão”.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, o artigo apresentado pode ser importante por indicar a necessidade de ações governamentais em relação à saúde da população quilombola, revelando como eles vivem e lidam com suas doenças, bem como a presença ou ausência de políticas públicas para esse fim. Além disso, serve como base para fortalecer as relações étnico-raciais, promovendo a educação e a dignidade social, ao mesmo tempo em que combate o racismo e a discriminação contra essas populações tradicionais.

Observamos que cuidados básicos, como o acesso a um pequeno posto de saúde, podem ser fatores decisivos para o bem-estar social e de saúde. Os moradores de Cruzeiroinho não apenas se sentem bem, mas também é possível que apresentem menos doenças em comparação com o restante da população de Natividade, uma hipótese que pode ser confirmada por meio de novas pesquisas com a população do entorno.

Nesse sentido, não podemos dizer que a política pública, cuja missão era garantir o acesso pleno a serviços de saúde de qualidade para toda a po-

---

3 O salário Mínimo em 2017 era de R\$ 937,00

pulação brasileira, incluindo os quilombolas, falhou. De fato, os moradores da região se sentem atendidos, uma vez que não há outro atendimento básico mais presente na região. O fato de receberem medicação para doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, no posto de saúde semanalmente contribui para a sensação de proteção e segurança social, mesmo que não haja atendimento emergencial ou casos mais complicados. Essa situação faz com que os moradores se sintam acolhidos a ponto de considerarem sua saúde boa, apesar da presença de várias doenças crônicas e circulatórias na região.

No entanto, isso não significa dizer que essa ação é suficiente. Pelo contrário, ainda há muito a ser feito. A implementação efetiva de ações sociais provocada pelos Direitos Humanos como um direito, na prática, poderia ser um forte aliado na manutenção da saúde, uma vez que, os remanescentes ainda vivem de forma precária e sem acesso à bens sociais essenciais para todos os seres humanos. Os dados que relatamos aqui mostram uma população muito jovem, porém sem perspectivas econômicas, com poucas oportunidades de emprego. A renda é incerta e baseada principalmente na agricultura familiar sazonal ou em serviços domésticos. Além disso, a percepção do perigo iminente das drogas levará, em um futuro não muito distante, ao desaparecimento desse grupo étnico.

Além disso, a pesquisa confirmou um aspecto preocupante sobre a saúde dos afrodescendentes, amplamente discutido em estudos anteriores: a incidência da doença falciforme. Para essa doença, não há cuidados específicos, nem na região, nem na cidade de Natividade, mesmo que tenhamos vários quilombolas afetados por ela. Isso demonstra que ainda é necessário divulgar e tratar adequadamente essa doença. A falta de políticas públicas direcionadas a essa parcela da população revela uma certa negligência das autoridades em relação a uma questão urgente para os afrodescendentes.

Por fim, é importante ressaltar que a falta de saneamento básico e água encanada potencializa o surgimento de doenças que não foram detectadas nesta pesquisa, uma vez que nos concentramos principalmente em doenças crônicas. Doenças intestinais e parasitárias, que só poderiam ser identificadas por meio de análises laboratoriais, não foram abordadas. É desnecessário dizer que essas doenças são prejudiciais e causam sérios danos aos afetados, podendo até levar à morte.

Conclui-se que a pesquisa em andamento reforça a importância de uma abordagem integral da saúde, considerando não apenas os aspectos clínicos e epidemiológicos, mas também os Direitos Humanos e a valorização das particularidades culturais e sociais das populações remanescentes.

### **Fontes primárias**

BRASIL. Constituição Federal da República, 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68; Ministério da Justiça, 2002;

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Instrução Normativa N.º16, de 24 de março de 2004; Diário Oficial da união de 2014.

## Referências

ALENCASTRO, L.F. de., **O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000;

ASSIS, Marcelo F. de. **“Por entre escravos doentes: o caminho da morte no cativeiro”**. Cadernos de História, v.8, n.9, 2006, p. 107-125;

FREITAS, D. A.; CABALLERO, A. D.; MARQUES, AS; HERNÁNDEZ, CIV; ANTUNES, LNO. **Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 13, p. 937-943, 2011;

OLIVEIRA, M. H; Helena, B. de; Telles, N; Cara, R.RR. **Direitos Humanos e saúde: reflexões e possibilidades de intervenção**. Rio de Janeiro; Fiocruz; 2021;

KARASCH, Mary C. A **Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000;

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como fonte: Problemas e métodos**. História Rio Grande, 2011;

NYGREN-KRUG, Helena. **Saúde e Direitos Humanos na Organização Mundial da Saúde**. Saude Direitos Hum, v. 1, n. 1, p. 13-8, 2004;

PEREIRA, Júlio César M. da S. **Trabalho, folga e cuidados terapêuticos: A sociabilidade escrava na imperial Fazenda de Santa Cruz, na segunda metade do século XIX**. Rio de Janeiro, Editora Prismas, 2016;

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **A Liberdade por um Fio. História dos Quilombos no Brasil**. SP, Companhia das Letras, 1996.

# ESCUTAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS DE JOVENS NEGRAS EGRESSAS DA FUNDAÇÃO CASA EM SÃO PAULO

**Almunita dos Santos Ferreira Pereira**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora na Área da Antropologia e Membro Efetiva do Grupo de Pesquisa Relações Raciais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

## **Resumo:**

Este artigo é parte da tese de doutorado (ainda em andamento) que tem como objetivo compreender como a Fundação CASA executa a medida socioeducativa de internação em atenção ao gênero e raça, considerando para esta análise as narrativas de três jovens egressas da instituição e já com maior idade civil. Para além disso, visa também conhecer a ressonância deste atendimento nas lembranças e memórias das protagonistas em relação ao período que estiveram internadas e, desta maneira, responder à seguinte questão: Como as jovens negras egressas narram as suas vivências e cotidianos durante o período de privação de liberdade na Fundação CASA? Observou-se que, a partir das narrativas das jovens, emergiram três categorias de análises que serviram como referência para os capítulos da tese. A pesquisa é de cunho qualitativo e o percurso metodológico tem como recurso a aplicação de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas, o estudo de campo, a etnografia, a revisão bibliográfica e os estudos pertinentes ao tema dentro da área das Ciências Sociais Aplicadas e os Documentos Oficiais da Fundação CASA fundamentos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

**Palavras-chave:** Fundação CASA; Jovens negras; Narrativas; Escuta; Memória.

## Breve histórico: um recorte de gênero no Brasil, a partir do Período Colonial até o Estatuto da Criança e do Adolescente

Ao pesquisar a respeito das adolescentes negras no sistema socioeducativo da Fundação CASA é fundamental revisitar o histórico da mulher negra no Brasil, país que foi colonizado por mais de trezentos anos para reconhecer os pilares do racismo, das desigualdades, dos preconceitos e do sexismo que estruturam o Sistema de Justiça Juvenil. A intencionalidade de protagonizar as adolescentes neste estudo parte da justificativa de colocar em pauta o problema histórico de atendimento às crianças e às adolescentes negras no processo de institucionalização.

A historiografia brasileira, a partir de vários estudos e pesquisas, vem se dedicando a problematizar e debater as diferentes maneiras que os governos gerenciam o tratamento dos chamados “menores”, destacando que, nesse processo, as políticas de criminalização e as legislações inviabilizaram a condição da mulher, da diferença de gênero, do feminino. Por isso, essa pesquisa se volta para aquelas que, ao serem atendidas como “menores”, tinham (ou ainda têm) negadas suas condições de “menina/mulher negra e pobre”.

A política de atendimento à criança e ao adolescente apresenta um longo histórico, trajeto este percorrido nos aspectos socioculturais, educacionais, políticos, jurídicos e econômicos do Brasil. Sendo assim, se faz necessário contextualizar essa história, a fim de ampliar o entendimento em relação ao atendimento da criança e do adolescente. Ou seja: é preciso recorrer ao passado para entender o presente, pois quando analisamos a situação das crianças e adolescentes negras e pobres no Brasil, constata-se o peso da herança deixada pelo período colonial de um sistema escravista, em tempos de desvalorização, exploração, negação e depreciação, principalmente, daquelas consideradas menores.

Conforme enfatiza Schweikert (2020),

O chamado “menorismo” - conceito largamente utilizado durante a vigência da Doutrina da Situação Irregular, inaugurada pelo Código Mello Mattos de 1927, e que vigeu até os últimos anos do Código de Menores de 1979 - era pautado no binômio carência/delinquência e possuía viés seletivo e discriminatório contra as famílias pobres, autorizando ampla intervenção social em seu seio, precipuamente com o objetivo de separar as crianças e os jovens dos “perigos de contágio moral” a que estavam submetidos, já que, por influência das teorias higienistas da época, a etiologia do crime era reduzida essencialmente às características das classes desfavorecidas (2020, p. 14).

Cabe salientar que as autoridades da época buscavam estabelecer formas de zelar pela ordem social instituindo mecanismos de controle moral que possibilitassem inculcar valores atrelados ao trabalho, além de propaga-

dos como prevenção à ociosidade e à criminalidade. Deste modo, Rizzini & Rizzini (2004) destacam que “o modelo adotado em várias províncias foi a criação de escolas/casas de trabalho, onde crianças pobres receberam instrução primária e formação para um ofício”. Tais ofícios eram destinados também, às adolescentes negras e pobres, sendo de cunho puramente de subserviência e realização de trabalhos domésticos exaustivos que não lhes permitiam alcançar uma melhor condição social, tendo em vista que esses ofícios perpetuavam a condição subalterna advinda desde a colonização.

De certo, observa-se que a população infantojuvenil brasileira tem sido assistida por três legislações ao longo do século XX, sendo elas: Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 que consolida as Leis de Assistência e Proteção a Menores. Revogado pela Lei nº 6.697/1979; Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069/1990; e Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Desta maneira, cada uma destas legislações foi gerenciada sob a ótica e as perspectivas de doutrinas jurídicas na tentativa de minimizar os problemas de conduta apresentados por esta parcela da população em seus devidos momentos históricos, conforme o entendimento dos governantes da época.

### **A criança e a adolescente no Brasil: tempos obscuros do império**

Nosso ponto de partida é o ano de 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil. Assim, inicia-se o processo de colonização, cuja principal intenção é de povoamento da terra com fins predominantemente mercantilistas sendo, então, as terras brasileiras consideradas as mais importantes para a colônia portuguesa, cujo papel era o de abastecer a pátria-mãe com as riquezas naturais encontradas e exploradas nesse território, utilizando como mão de obra forçada: os escravizados traficados do continente africano.

Em conformidade com os estudos realizados por Ramos (1999), o Brasil, independentemente de ter sido supostamente “descoberto” no ano de 1500, só passou a ser colonizado e visibilizado pelos portugueses a partir de 1530 e que, desde o princípio, contou com a especial presença das crianças, melhor dizendo, os chamados grumetes e pajens advindos das embarcações portuguesas como verdadeiros trabalhadores. Como destaca Custódio (2007), “os grumetes eram crianças que realizavam as tarefas mais perigosas e penosas, sendo submetidos a diversos castigos, bem como aos abusos sexuais de marujos, além da péssima alimentação que lhes era imposta e dos riscos percorridos em alto mar”.

Nesta mesma direção, a historiadora Irene Rizzini (2009) enfatiza que, desde o processo da colonização portuguesa, as crianças já eram alvos da intervenção estatal em que os jesuítas, através do processo de catequização indígena, tinham como objetivo tirá-las do paganismo e discipliná-las. Esse

processo de Educação consistia no apagamento, “invisibilização” e negação de sua cultura originária por um cristianismo abusivo, forçado e cruel.

A socióloga Givanilda Santos (2008) também afirma que, desde o período colonial, as crianças e adolescentes conheceram a violência a partir da colonização portuguesa, quando a Igreja, através da ação dos jesuítas, impunha a evangelização e, desta forma cruel, provocava a perda e anulação de sua identidade. E complementa,

A simbologia negativa do “abandono” das crianças vem desde a Época Colonial, quando, em 1521, as câmaras municipais e as casas de misericórdia recolhiam os órfãos abandonados no sistema de “roda” das casas de misericórdia: cilindro giratório localizado na parede dessas instituições, onde as pessoas abandonavam as crianças chamadas ilegítimas. Assim, surgiram as casas de assistência ou de orfandade. Embora não seja o momento para uma análise das relações de gênero na colônia, cabe lembrar que as crianças denominadas ilegítimas eram fruto do estupro, em sua maioria, de mulheres indígenas e negras (2008, p. 15).

Devido ao alto número de crianças mortas no ato do abandono, foi criado o sistema de Roda dos Expostos, que consistia em uma caixa dupla com formato cilíndrico oco que era instalada geralmente nas Santas Casas, nas quais as famílias podiam colocar o bebê nesse dispositivo, girá-lo e tocar uma campainha para avisar a presença da criança, sendo a identidade do familiar preservada. Dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. Na Europa, a Roda dos Expostos durou até meados do século XIX e no Brasil, até meados do século XX.

## **As meninas negras sob a “égide” da lei do ventre livre**

No início do processo das ações de colonização portuguesa, as crianças já eram alvos da intervenção estatal. A primeira lei brasileira para proteção à infância foi a Lei de nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como “Lei do Ventre Livre” e assinada pela Princesa Isabel.

De acordo com aquela Lei, eram considerados livres todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de então. A socióloga Irma Rizzini (2009) aponta que, para os escravocratas, era financeiramente mais fácil importar um escravo adulto do que criar uma criança, pois a taxa de mortalidade era alta devido às más condições de vida a que eram submetidas.

No entanto, mesmo depois da referida Lei, a criança negra ainda estava nas mãos dos senhores. Estes tinham a opção de mantê-la até os quatorze anos de idade, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela por meio de seu trabalho gratuito até os vinte e um anos de idade, entregando-a ao Estado mediante indenização (Rizzini, 2009).

Ainda assim, após setembro de 1871, as crianças alforriadas pela Lei

do *Ventre Livre* continuaram a viver dentro das senzalas e lavouras junto aos seus familiares cativos e saíam para o trabalho na lavoura ou na rua como escravas de ganho, em uma jornada exaustiva de doze a quatorze horas contínuas. Bem como os pequeninos, que continuavam nas fazendas e os bebês amarrados às costas de suas mães, como acontecia antes da Lei. Destacamos ainda que a Lei, aplicada durante um período de escravização, não considerava a criança nem a adolescente negra como sujeitos de direitos, igualdade de condições e valores, razão pela qual não foram beneficiadas ou incluídas pelo Estado em nenhuma política pública de reparação ou inclusão social, tornando livre o filho da escravizada, mas não igualando-o às demais crianças de famílias brancas e com melhor poder econômico. Por isso, esta Lei teve um efeito pouco significativo, na medida em que as colocou apenas na condição de filhas de escravizadas que, juntamente com as órfãs, as filhas das classes pobres que provinham dos escravizados alforriados (ora libertos) vieram a compor a classe das “menores desvalidas”.

Assim sendo, pode-se perceber que a Lei do *Ventre Livre* não alcançou como deveria as crianças negras nascidas após a sua promulgação. Como nos relata Rizzini (2009), estas mesmas crianças permaneceram com os senhores escravizadores e, muitas delas, não chegaram a completar os vinte e um anos de idade para serem, enfim, libertas pela Lei Áurea.

Ao discutir a questão das meninas negras, pobres e órfãs, é importante ressaltar que eram classificadas como desvalidas, já que recebiam a educação das instituições de ensino com o objetivo de torná-las “boas mães e donas do lar”, ou seja, aptas a educarem os filhos das famílias brancas ao receberem uma educação moralizante, o que estava de acordo com os ideais das elites dominantes. Deste modo, Rizzini; Rizzini (2004) destacam que “o modelo adotado em várias províncias foi a criação de escolas/casas de trabalho, onde crianças pobres receberam instrução primária e formação para um ofício”. Tais ofícios eram destinados também às meninas negras e pobres, sendo de cunho puramente de subserviência e realização de trabalhos domésticos exaustivos que não lhes permitiam alcançar uma melhor condição social.

Por conseguinte, Rizzini (2004) ressalta que:

As meninas órfãs e desvalidas dos séculos XVIII e XIX podiam contar com a proteção dos recolhimentos femininos, [...] voltados para a proteção e educação de órfãs pobres. [...] Indicava a necessidade de proteção do infortúnio da perda de seu protetor, o pai, que lhe poderia garantir no futuro o lugar social mais valorizado para a mulher: um bom casamento, através de uma educação condigna e do dote (2004, p. 24).

Sendo assim, as meninas desvalidas estavam sujeitas ao projeto de construção de uma instrução pública segmentada que servia para a manutenção das hierarquias sociais e a fim de proporcionar a criação de uma mão

de obra nacional qualificada para manter esta classe num lugar de servidão. Tendo em vista que esses ofícios perpetuavam a condição subalterna advinda desde a época da colonização, como negras, pobres e desvalidas, por vezes, coube a assistência particular de senhores e ex-senhores, significando para muitas dessas meninas, a permanência e a convivência com seus algózes.

## **As Meninas “Delinquentes” sob o manto do Código de Menores**

A preocupação do Estado com o gerenciamento da infância e juventude considerada perigosa, desvalida e perversa teve início no Brasil no final do século XIX e início do XX protagonizada por médicos e juristas que indicavam a necessidade da criação de um aparato institucional voltado a esta parcela da sociedade.

Por esta razão, foi criado e promulgado o Código de Menores, em 12 de outubro de 1927 (Decreto nº 17.943-A/1927), que consolidava as leis de assistência e proteção a menores. O decreto possuía como “objetivo e fim da lei” recuperar os menores, assim como, regular medidas de assistência e proteção que tratava os abandonados ou delinquentes, entre os quais classificados como: expostos, mendigos, vadios, viciosos e libertinos. Em nível jurídico, essa legislação federal representou uma separação no próprio segmento da infância, uma vez que não contemplava todas as crianças, mas uma parcela destas consideradas abandonadas ou delinquentes e denominadas “menores” (Rizzini, 2000).

A socióloga Givanilda Santos (2008) traz o olhar de quem foi jovem há algum tempo e traça a trajetória da juventude negra, convidando-nos a rever a história desde o período pós-colonial e nos mostrando que, desde a época do império brasileiro, organizaram-se leis penais cujo objetivo era punir os chamados “menores”. Ainda pontua que,

Os decretos, leis e códigos foram definidos a partir da visão de mundo apenas de juizes, com um olhar preconceituoso diante da pobreza e da cultura negra, principalmente acerca do biótipo de ascendência africana. Surge, assim, a ideia de que negro é suspeito. Consolida-se, também, a noção de assistência e controle das crianças e adolescentes como um novo mecanismo de intervenção sobre a população. A partir deste momento, a palavra “menor” passa a simbolizar a infância pobre e negra como algo potencialmente perigoso; não se fazendo qualquer distinção entre a situação de abandono e a de infração (2008, p. 6).

Tendo em vista esses aspectos, Passetti (1994) destaca que o Código de Menores procurava não só regulamentar o trabalho de crianças e adolescentes, mas definir a emergência do menor perigoso como decorrente da situação de pobreza e reviu essa perspectiva a partir da concepção de “situação

irregular”, que era retirar a criança e o adolescente da situação de carência ou delinquência em que se encontrava, restringindo seus direitos, uma vez que a retirava de sua família. Era uma proteção que violava os direitos da criança e do adolescente, tendo um propósito que se entendia muito maior que o interesse do principal envolvido como a origem do delinquente.

Para as demais crianças e adolescentes, havia o Código Civil que fora promulgado em 1 de janeiro de 1916 e legislava sobre “os direitos e obrigações de ordem privada, concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações”. Os abandonados, segundo o Código de Menores, eram aquelas crianças que dentre outras características,

Não [...] [tinham] habitação certa, nem meios de subsistência [...] que tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir seus deveres para com o filho ou pupilo ou protegido [...] que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes; [...] que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem; [...] vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados (Brasil, 1927).

O Código de Menores passou por um processo de intervenção do Estado quando a infância foi vista sob uma óptica que a desqualificava como um risco social que perpassava pelas influências tanto do espaço em que se vivia, como da herdada dos pais. Tais fatores contribuíram para que as meninas fossem identificadas como delinquentes.

Nesse contexto, a menina deveria, assim, ser controlada e salva em razão de,

“Uma multiplicidade de fatores era apontada como produtores de candidatos ao crime desde a infância: raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios e até uma trama retrincada de inclinações inspiradas na obra de Lombroso” (Rizzini, 2009, p. 126).

Na concepção de Rizzini (2011), teoricamente, esta nova legislação que vinha do Império também abolia a ideia de punição à menina infratora. No lugar da punição, a Justiça deveria ser “pedagógica, tutelar e recuperadora”. Vale ressaltar que o Código de Menores de 1927 esteve voltado, particularmente, para as famílias negras, pobres e para as desvalidas, e assim enveredou-se para a área social e assistencialista ultrapassando as fronteiras do jurídico para os infantojuvenis. Sua promulgação foi considerada uma conquista para os esforços de quase vinte anos de debates sobre os problemas da infância e da adolescência (Rizzini, 2011).

Em primeiro plano, o Código de Menores (1927) destaca que no

Art. 202. as menores do sexo feminino serão ensinadas os seguintes ofícios: costura e trabalhos de agulha; lavagem de roupa; engomagem; cozinha; manufatura de chapéus; datilografia; jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves.

Os autores Teixeira, Salla e Jorge (2021) evidenciam no estudo “Mulheres e Práticas Punitivas: entre tentativas de apagamento histórico e modos de resistência”, que são constantes as buscas pela inserção das adolescentes na vida doméstica como paradigma do lugar social da mulher naquela determinada época. Constatando-se que a colocação das meninas em trabalhos domésticos ‘sob soldada’ que objetivava pagar pelo serviço, mediante um termo de responsabilidade assinado pelo contratante sendo feito um depósito de 50% para sua conta bancária administrada pelo Serviço Social de Menores e outros 50% pagos, em tese, diretamente a ela.

Os serviços eram realizados em casas de família, com grande frequência e, mesmo quando se tornavam fracassadas tais experiências, era comum a insistência em mantê-las nesse trabalho, não sendo raras às vezes em que elas fugiam das casas, se revoltavam contra seus patrões, se enveredavam no mundo das infrações e da prostituição; e esse cenário não se reverteu por muito tempo permanecendo o padrão de tratamento precário e subalterno no qual elas eram submetidas, sendo baixo o interesse político da época em oferecer escolarização e diversificação da formação profissional que não estivesse voltada para o ambiente doméstico.

Observa-se, desta maneira, que o Código de Menores também serviu para perpetuar o lugar de subalternidade em que as meninas pobres e negras já haviam sido historicamente empurradas durante séculos sob o manto da colonização, adolescentes estas que carregavam (e ainda carregam) em seus corpos intersecções visíveis, marcas da escravização, dos trabalhos e dos espaços que as delimitam e as diferenciam por serem pobres, mulheres e por serem negras, numa sociedade que ainda é regida sob a ótica eurocêntrica e colonial.

## **As meninas nas FUNABEMs e FEBEMs**

Constata-se que a Lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, autoriza ao poder executivo a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores (SAM), e permite outras providências, que institui, no Brasil, a FUNABEM, visando desenvolver uma política de institucionalização do menor abandonado ou carente e, principalmente, do infrator.

A Lei 4.513/1964 traz seu objetivo no artigo 05º que é: “formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscali-

zação das entidades que executam essa política.” As diretrizes para a política nacional são trazidas no artigo 6º da mesma lei,

I - Assegurar prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos;

II - Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aprimoradas das que informam a vida familiar, e, bem assim, a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes de modo que somente do menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial. Nenhum internacional se fará sem observância rigorosa da escala de prioridade fixada em preceito regimental do Conselho Nacional;

III - Respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) deu origem às FEBEMs estaduais que mantinham seus fundamentos embasados na Política da Segurança Nacional e se caracterizavam como estratégia social daquele período que, no caso, buscava “o controle da pobreza: as famílias pobres e seus filhos, todos em situação irregular, pois havia uma indiferenciação entre crianças e adolescentes em situação de abandono material ou moral e infratores” (Teixeira, 2005). Conforme a mesma autora, os discursos da época substituem as determinações sociais, econômicas e políticas na produção do fenômeno pelas questões da organização e desorganização familiar, religião dos genitores, diferentes padrões de comportamento que foram influenciados a partir de um modo de ver os pobres como desprovidos e desqualificados. Diante deste cenário, podemos compreender como foi realizada a seletividade dos grupos minoritários que deveriam ser encaminhados aos espaços de privação de liberdade e, ainda, perceber que a população negra e pobre, que já carregava o fardo de uma suposta alforria, continuava condenada às masmorras das instituições.

Destacamos, aqui, os estudos do historiador Humberto Miranda intitulado “Nos Tempos das FEBEMs”, que demonstram que a preocupação com o atendimento especializado às adolescentes em situação de conflito com a lei, e que eram encaminhadas para as unidades de internação, só passou a ser discutida de forma mais contundente na FUNABEM, a partir do final dos anos de 1970, e com mais intensidade nos anos de 1980, haja vista, as mobilizações sociais ocorridas no cenário da redemocratização política do país, neste período em foco. Até então, as meninas foram esquecidas em suas especificidades sob a ótica das Leis, sendo apenas atendidas em espaços diferentes dos meninos, mas não existindo uma política de atendimento que respeitasse as particularidades de suas condições e, quando atentavam para

tal, reproduziam a lógica patriarcal da educação feminina voltada ao universo doméstico (Miranda, 2014).

A História nos mostra que as instituições criadas para abrigar e reeducar as meninas tiveram seu funcionamento embasado pelo o jugo da repressão, da punição e da subalternidade, pois a legislação criada com o Código de Menores, que tinha como fim de garantir proteção à criança e ao adolescente, foi ineficaz aos fins aos quais se destinou, ou seja, de reeducar as meninas identificadas como infratoras, acolhê-las, minimizar o abandono, a criminalidade e oportunizar a participação social.

## **As adolescentes negras na lógica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

A história do ECA começa no período Pré-Constituinte, com a formação das comissões tanto da nacional quanto das estaduais. O trabalho dessa comissão no período Pré-Constituinte, em 1987 e meados de 1988, fez com que os direitos da criança e do adolescente fossem para o Artigo 5º da Constituição. A proposta partiu de entidades sociais, como o Movimento dos Meninos e Adolescentes de Ruas (MMMR), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que integraram a comissão nacional sobre o tema. Foi uma grande inovação (após os anos de ditadura), já que a proposta partiu dos movimentos que viviam o cotidiano da criança e do adolescente e sentiam a necessidade de ter uma proteção integral a eles.

Aprovado no Congresso Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalham em defesa da ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção. O ECA foi publicado sob a Lei Federal nº 8069/1990.

O Estatuto é resultado da articulação e da participação dos movimentos sociais e contemplou o que havia de mais avançado na normativa internacional em relação aos direitos da população infantojuvenil. Foi criado logo após a promulgação da Constituição de 1988 para regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, que garantia às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão, abalizado na Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas. Considera-se de fundamental importância para o arcabouço legal a participação do Movimento Nacional de adolescentes e Meninos de Rua, criado em 1985, da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, do mesmo ano, a disseminação da Pastoral do Menor, criada em 1978, e tantos outros, como os movimentos

de defesa pioneiros na área da criança e dos adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é regido pela Lei 8.069 e entrou em vigor no dia 13 de julho de 1990. O ECA tem como princípio basilar a proteção integral e a prioridade absoluta, expressamente cristalizado na Constituição Federal 1988, considerando também a desigualdade econômica e social no Brasil, assegurando-lhes todas as oportunidades, a fim de lhes facultar desenvolvimento físico, moral e social.

O ECA teve como propósito consolidar as Diretrizes da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, que se constitui numa enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus a toda e qualquer criança, seguindo o princípio da cidadania, e revogando o Código de Menores. Pelo Estatuto, o legislador rompe com a noção da “situação irregular” existente nas legislações anteriores e adota a doutrina da proteção integral, como recomenda a Convenção Internacional.

Em relação às medidas socioeducativas impostas aos adolescentes a quem é atribuída a responsabilidade do ato infracional, o ECA é uma legislação especial que regulamenta as normas, definindo quais medidas devem ser adotadas aos adolescentes de 12 a 18 anos que cometem atos infracionais como:

- I) Advertência;
- II) Obrigação de reparar os danos;
- III) Prestação de serviço à comunidade;
- IV) Liberdade assistida;
- V) Semiliberdade e
- VI) Internação.

A diferença dessas medidas em relação às do Código Penal é o seu caráter socioeducativo. Os adolescentes menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis e as medidas de internação, que colocam o adolescente infrator sob a custódia do Estado, privando-o de liberdade total ou parcialmente, são reservadas aos adolescentes que cometem infrações graves. Apesar de não estar estabelecido o tempo dessa privação, este não deverá ultrapassar três anos. A liberdade é compulsória aos vinte e um anos de idade.

Em busca de dar continência aos preceitos apresentados no ECA, o Estado brasileiro assentiu à compreensão do adolescente como sujeito detentor de direitos e potencialidades a serem desenvolvidas em sintonia com as normas internacionais. Concebe-se o adolescente como um ser em desenvolvimento. Com o ECA, surgiram os primeiros centros de defesa do menor, que assumem a linha política indicada no art. 87 inciso V do Estatuto, assegurando “a proteção jurídico social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente”.

Neste sentido, Costa (2010), um dos redatores do ECA, que é conside-

rado o patrono dos direitos dos adolescentes, avalia que é pela ação educativa que as promessas que os jovens trouxeram consigo ao nascer são desenvolvidas e traz o entendimento de que educar é transformar “potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades”.

De acordo com Costa (1993),

A nova legislação brasileira se opõe ao paternalismo e assistencialismo do governo em relação às crianças e jovens excluídos das políticas sociais básicas. O assistencialismo é uma abordagem inadequada para suprir as falhas gritantes de um país que não consegue dar moradia, alimentação, saúde, educação, trabalho e lazer a milhões de jovens. Pela nova concepção jurídica, a criança passa de “ser carente” a “sujeito de direitos exigíveis” na forma da lei, ou seja, conquista a condição de cidadania (1993, p. 15).

Na estrutura administrativa do Estado, o Ministério Público passou a ter funções diversas e correlacionadas à garantia dos direitos desse segmento. Para formular políticas e controlar ações, a partir do ECA, foi criado o Conselho Nacional de Direitos da Criança - CONANDA e os Conselhos Estaduais e os Conselhos Municipais.

O CONANDA é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no Artigo 88 do ECA. Criado pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, regulamentado pelo Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004, e em conformidade com a Resolução nº 105, de 15 de julho de 2005, integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e tem como função coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Em comemoração aos 16 anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente apresentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE - Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Deste modo, o SINASE (2012) é fruto de uma construção coletiva que envolveu, nos últimos anos, diversas áreas do Governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o país. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) constitui uma política pública destinada à promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos e Fundamentais dos adolescentes e jovens responsabilizados pela prática de ato infracional.

O SINASE, enquanto sistema integrado, articula os três níveis de governo para o desenvolvimento desses programas de atendimento, considerando a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado. Esse mesmo sistema estabelece ainda as competências e responsabilidades dos conselhos de direitos da criança e do adolescente, que devem sempre fundamentar suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, tais como o Poder Judiciário e o Ministério Público. Com a formulação de tais diretrizes e com o compromisso partilhado, a república certamente poderá avançar na garantia dessa absoluta prioridade na nação brasileira. Em especial, criam-se as condições possíveis para que o adolescente a quem é atribuída a autoria de ato infracional deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país.

## Considerações finais

O presente texto é parte introdutória da tese de doutorado intitulada “Escutas e memórias: narrativas de jovens negras egressas da Fundação CASA em São Paulo”, em que apresenta-se um breve histórico sobre o recorte de gênero desde o Período Colonial até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, enfatizando a aplicabilidade do atendimento no sistema de justiça juvenil brasileiro à população negra especificamente do gênero feminino.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília: Senado Federal, 1871. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=2040&ano=1871&ato=2ce0TPn50MNRVT71a>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei Federal n.º 6.697/79.** Código de Menores, concepções, anotações, histórico, informação. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1984. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6697&ano=1979&ato=f56ATQq1EMrRVTab9>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei n.12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas

socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12594.htm) . Acesso em: 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília: Senado Federal, 1991. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.br/atos/?tipo=LEI&numero=8242&ano=1991&ato=599ATVE9UMFpWTc2e> . Acesso em: 05 de maio de 2023.

COSTA, A.C.G. **Falta Vontade Política para Garantir os Direitos de Cidadania das Crianças.** Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. III (1): São Paulo, 1993.

COSTA, Gabriela M.C.; GUALDA, Dulce M.R. **Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde - doença.** História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, n.4, out.-dez. 2010, p. 925-937.

CUSTÓDIO, André Viana. **Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil.** Florianópolis: OAB/SC, 2007.

SANTOS, Givanilda. **Da Lei do Ventre Livre ao Estatuto da Criança e do Adolescente: uma abordagem de interesse da juventude negra.** Boletim do Instituto de Saúde, 2008.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Nos tempos das FEBEMs: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985).** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

PASSETTI, Edson. **Os Novos Miseráveis.** In: São Paulo em Perspectiva Revista da Fundação SEADE - São Paulo, Vol. 8, nº3, p. 48 - 55, jul./set. 1994.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In: PRIORE, Mary Del (Org). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, Irene. **Crianças e Menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil.** In RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-149.

RIZZINI, Irene; RIZZINI Irma. **A Institucionalização de Crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível: [http://www.editora.pucRio.br/media/ebook\\_institucionalizacao\\_de\\_crianças\\_no\\_brasil.pdf](http://www.editora.pucRio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf) . Acesso: Acesso em: 05 de maio de 2023.

SCHWEIKERT, Peter Gabriel Molinari. **O fim do menorismo e o menorismo sem fim?: breve ensaio sobre a (des)proteção jurídica das crianças e adolescentes pobres no Brasil.** IBDCRIA/ABMP, Boletim de Direitos da Criança e do Adolescente, p. 13-16, Edição nº 5, abril, 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/42940689/BOLETIM\\_DE\\_DIREITOS\\_DA\\_CRIANÇA\\_E\\_DO\\_ADOLESCENTE\\_n\\_5](https://www.academia.edu/42940689/BOLETIM_DE_DIREITOS_DA_CRIANÇA_E_DO_ADOLESCENTE_n_5) . Acesso em: 05 de maio de 2023.

TEIXEIRA, A.; SALLA, F. JORGE, V. F. **Mulheres e práticas punitivas: entre tentativas de apagamento histórico e modos de resistência.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 3, e71117, 2021.

# ARTE E SERVIÇO SOCIAL: ESTRATÉGIA NA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DE SUJEITOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS

**Josiani Julião Alves de Oliveira**

Afiliação institucional: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

**Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho**

Afiliação institucional: Centro de Administração e Políticas Públicas/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/Universidade de Lisboa, Portugal

## **Resumo:**

O presente estudo discute sobre as práticas de arte realizadas pelo Serviço Social voltadas às pessoas idosas e a contribuição dessa metodologia de trabalho como um processo educativo para a participação e tomada de decisão, reconhecendo essas pessoas como sujeitos ativos e críticos. Trata-se de uma pesquisa descritiva em uma perspectiva crítica que apresenta referências teóricas bem como experiências vivenciadas pelas autoras. Para compreender as metodologias artísticas no contexto do envelhecimento, primeiramente, faz-se uma análise histórica e conceitual da relação entre arte e Serviço Social, levando-se em consideração que há grupos de pessoas idosas excluídos das políticas públicas e em condições vulneráveis. Neste contexto, as ações educativas, culturais e de empoderamento das pessoas e da comunidade, por meio da arte, poderá sensibilizar a sociedade e representar uma experiência de protagonismo e participação social, bem como um espaço de educação permanente e fortalecimento da cidadania, ao fornecer e apoiar ações que levem a população idosa a tomar decisões mais autônomas e conscientes, tendo a arte como mecanismo de inclusão e enfrentamento das vulnerabilidades do idoso. Espera-se que esse estudo possa provocar no trabalho cotidiano de assistentes sociais uma visão mais ampla da arte no processo educativo e que possa contribuir para construir espaços de reflexões e debates sobre o processo de envelhecimento e contribuir para a melhoria do convívio intergeracional e identificar necessidades individuais dessa população.

**Palavras-chave:** Arte; Serviço social; Direitos Humanos; Pessoa idosa.

O Serviço Social tem buscado constantemente inovações em sua intervenção para enfrentar os desafios sociais contemporâneos. Uma abordagem que vem ganhando destaque é a incorporação de metodologias artísticas em programas e projetos sociais. A arte oferece uma forma única de expressão e reflexão, permitindo que os indivíduos encontrem suas vozes, compartilhem suas experiências e promovam a conscientização sobre questões sociais cruciais. Neste estudo, investigamos como a arte pode ser uma poderosa ferramenta no Serviço Social, oferecendo uma visão científica sobre a interseção entre metodologias artísticas e Serviço Social, destacando o potencial da arte como uma ferramenta de conscientização, empoderamento e mudança social. A incorporação da arte nas práticas de intervenção social pode proporcionar uma abordagem inovadora e criativa para enfrentar os desafios sociais contemporâneos. Citando Tolstoi (2002, p. 58), “a arte pode fornecer uma forma única de autoexpressão e autodescoberta”, enquanto, de acordo com Silva (2014, p. 81), “projetos de arte comunitária podem criar oportunidades para a participação ativa da comunidade na transformação de sua própria realidade”. Portanto, a utilização de metodologias artísticas no Serviço Social tem o potencial de enriquecer o trabalho profissional e promover uma sociedade mais inclusiva e justa.

Neste contexto, as ações educativas, culturais e de empoderamento das pessoas e da comunidade, por meio da arte, sensibiliza a sociedade e representa uma experiência de protagonismo e participação social, bem como um espaço de educação permanente e fortalecimento da cidadania, ao fornecer e apoiar ações que levem a população idosa a tomar decisões mais autônomas e conscientes, tendo a arte como mecanismo de inclusão e enfrentamento das vulnerabilidades do idoso.

O objetivo da pesquisa consiste em realizar uma reflexão crítica, analisando a importância das práticas artísticas e das artes no desenvolvimento individual e coletivo de pessoas idosas.

Trata-se de uma pesquisa resultante de uma etapa do processo de pós-doutoramento sobre a temática Arte e Serviço Social, fazendo aproximações entre Brasil e Portugal, por meio de revisão teórica, visitas em instituições que desenvolvem metodologias artísticas e entrevistas com profissionais e com recorte, neste caso, com atividades voltadas às pessoas idosas por meio de pesquisa participativa e descritiva em uma perspectiva crítica que apresenta referências teóricas bem como experiências vivenciadas pelas autoras.

Em muitas sociedades do Sul global, profundamente marcadas pela relação colonial, o conhecimento sobre a sua história é construído sobre pressupostos, metodologias e fontes que perpetuam a manutenção de perspectivas eurocêntricas. Esta é uma herança colonial que se pretende substituir por uma agenda de produção de conhecimentos plurais e traduções inter-

culturais, partindo de um olhar analítico sobre as histórias orais, coletivas e pessoais, a partir das artes e dos espaços de criatividade.

Arte e Serviço Social são duas áreas distintas que, quando combinadas, podem criar uma poderosa ferramenta para promover mudanças sociais e melhorar a qualidade de vida das pessoas. A relação entre arte e Serviço Social tem raízes históricas e está enraizada na capacidade da arte de sensibilizar, inspirar e conectar as pessoas em nível emocional

A arte tem sido tradicionalmente usada como uma forma de expressão, permitindo que as pessoas transmitam suas experiências, emoções e perspectivas de vida. É uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, possibilitando a comunicação entre diferentes grupos.

Para conhecermos historicamente sobre as expressões artísticas do Serviço Social é necessário, em um primeiro momento descrever a trajetória de Jane Addams e sua influência em relação à temática. Conhecida como uma das principais pioneiras do trabalho social nos Estados Unidos, impactando na Escola de Chicago, foi co-fundadora em 1889 da Hull House, que possuía um programa de arte para capacitação e educação.

Através da promoção da arte e do envolvimento da comunidade em atividades artísticas, Jane Addams buscava fortalecer a identidade cultural das pessoas e aumentar sua autoestima. Ela viu a arte como uma forma de empoderamento, permitindo que as pessoas encontrassem suas vozes e compartilhassem suas histórias e experiências. Jane Addams tinha uma apreciação profunda pela arte e reconhecia sua importância na promoção do bem-estar social e na criação de uma sociedade mais justa. Ela acreditava que a arte não era apenas uma forma de entretenimento, mas também uma poderosa ferramenta para conscientização, expressão e transformação social.

Além disso, Addams acreditava que a arte poderia ser uma poderosa ferramenta de conscientização social. Ela apoiou artistas que abordavam questões sociais. No Hull House, o centro de assistência social que co-fundou em Chicago, Jane Addams valorizava a arte como uma parte essencial dos serviços oferecidos à comunidade. Ela acreditava que a arte deveria estar acessível a todos, independentemente de sua situação financeira ou social. Dessa forma, o Hull House oferecia aulas de arte, teatro e música para os moradores locais, permitindo que eles tivessem acesso a formas de expressões artísticas.

Jane Addams reconheceu a importância da arte como uma força catalisadora para a mudança social e a transformação pessoal. Ela acreditava que a arte tinha o poder de inspirar, educar e conectar as pessoas, tornando-se uma ferramenta valiosa em sua busca por uma sociedade mais justa e inclusiva como pobreza, desigualdade, direitos das mulheres e paz mundial.

Segundo Hegel (1974), a função social da arte consiste em tornar a ideia acessível à nossa contemplação mediante uma forma sensível, representação esta que resulta da correspondência entre a ideia e a forma que se

fundem e interpenetram, ou seja, as expressões artísticas possuem a mesma função que é de materializar os sentimentos e as sensações a partir de uma dada realidade, porém serão diferentes nas formas de manifestações, entendendo que cada cultura estabelece pilares para influenciar o artista para produzir sua obra.

Por isso, os resultados da arte na vida cotidiana perpassam também o campo da cultura. Assim, segundo Goldmann (1979), a arte não se conclui em si. A arte age nas relações sociais e na cultura, e relaciona-se às particularidades e universalidades dos seres humanos, contribuindo, também, em sua visão de mundo e humanidade.

Essas representações são reflexos dos valores e das concepções que os indivíduos possuem em relação ao mundo, a si mesmos e à natureza. Elas manifestam hábitos, costumes e, conseqüentemente, a subjetividade, conforme descrito por Marx (1983) moldada pelo conjunto de relações sociais, históricas e processuais.

A arte, portanto, não apenas expressa valores e concepções históricas, modos de vida, e significados atribuídos aos fenômenos pelos sujeitos que os vivenciam e interpretam, mas também revela objetivações e processos de alienação que integram essas subjetividades, entendendo que as produções se inserem dentro de um contexto capitalista e que, portanto, não é possível manter a neutralidade deste modo de produção.

Pelo compromisso ético e político da profissão é de extrema importância consolidar a intervenção profissional em ações críticas e reflexivas sobre a estrutura social, ao contrário, as intervenções realizadas serão de manutenção da ordem burguesa o que destoa do projeto ético-político da categoria do Serviço Social.

Compreender as vulnerabilidades sociais e relacionais para planejar um processo de intervenção não basta, é necessário conhecer a realidade da população, a cultura e o território de abrangência: “[...] apreender como os sujeitos a vivenciam [...] desvendar as condições de vida dos indivíduos, grupos e coletividades [...] é um requisito para que se possa decifrar as diversas formas de luta [...]” (Iamamoto, 2015, p. 76).

O presente estudo apontou que em vários contextos sociais e políticos a educação das novas gerações sobre as histórias e lutas por justiça social têm encontrado nas expressões culturais e artísticas como o cinema, a literatura, o teatro, a música, as artes plásticas, as narrativas orais, as artes de rua, meios privilegiados para comunicar, produzir conhecimentos sobre essas histórias e as suas identidades culturais.

Vale destacar que o envelhecimento da população aponta para uma mudança demográfica mundial, com impacto especial para trabalhadores sociais e que desenvolvem práticas voltadas às pessoas idosas. Neste contexto, pesquisas para buscar estratégias para enfrentamento desses desafios são pertinentes, visando o compromisso na busca de metodologias que ga-

rantam uma melhor qualidade nessa fase da vida das pessoas. Destaca-se que as práticas artísticas se apresentam como proposta de envelhecimento participativo e criativo porque possibilitam a construção de espaços de inclusão social.

O processo de envelhecimento humano deve ser estudado em sua totalidade, em uma perspectiva crítica analisando complexidades diante dos processos históricos e sociais e que já é considerado por muitos pesquisadores como “fenômeno” e os seus limites impostos pela sociedade capitalista, onde, a pessoa idosa é tida como algo improdutivo, oprimida, impedindo que vivam com dignidade.

De acordo com a ONU (Organizações das Nações Unidas) e seus pares OMS (Organização Mundial da Saúde) e OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde, a população mundial está envelhecendo, cada vez mais assistimos os números e na proporção, o envelhecimento humano na grande maioria dos países, com exceção os países em desenvolvimento e desiguais socialmente (países no Continente Africano, alguns países na América Latina, alguns países no Continente Asiático), que pontuam como o envelhecimento humano é heterogêneo, não é igual em todos os lugares do mundo. 33 De acordo com a ONU: “Estima-se que o número de idosos, com 60 anos ou mais, duplique até 2050 e mais do que triplique até 2100, passando de 962 milhões em 2017 para 2,1 mil milhões em 2050 e 3,1 mil milhões em 2100.” Os dados quantitativos referentes aos países aqui pesquisados, Brasil e Portugal, foram fundamentados por meio do censo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua) e pelo censo INE (Instituto Nacional de Estatística - Portugal).

O cenário encontrado e os dados demonstram a necessidade de ampliarmos a discussão com desvendamento dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, podemos afirmar que a velhice produzida no âmbito da sociedade moderna é reproduzida nos limites das condições concretas no espaço e das influências do ambiente, da educação e da cultura. Nesse contexto, é importante que profissionais que trabalhem com pessoas idosas tenham competência crítica e sejam capazes de interpretar a vida social dessas pessoas, e o uso da arte contribui nesse resgate dos determinantes econômicos, político, culturais que são apresentados pelas pessoas idosas e se torna uma demanda emergente para desenvolver o trabalho profissional que reconheça a autonomia e emancipação desses sujeitos sociais, reforçando princípios e práticas democráticas e criativas. Para tanto, exige-se um profissional atento às possibilidades, capaz de formular, avaliar e recriar propostas, em nível das políticas sociais e da organização um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais.

Vale destacar as perspectivas encontradas em que a arte pode ser utilizada para sujeitos socialmente vulneráveis. A arte pode ser usada para edu-

car e conscientizar as pessoas sobre questões sociais importantes. Por meio de pinturas, esculturas, fotografia, teatro e outras formas de arte, é possível criar mensagens impactantes que chamem a atenção para questões como igualdade de gênero, direitos humanos, meio ambiente. Além disso, pode ser utilizada como capacitação e empoderamento por meio de oficinas de arte, que podem ajudar a capacitar as pessoas, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade, fornecendo-lhes habilidades criativas e uma forma de expressão que pode aumentar sua autoestima e autoconfiança. Outro aspecto muito indicado foi o entendimento da arte para a mudança social, que através de performances artísticas e eventos culturais, é possível promover mudanças sociais e chamar a atenção para questões específicas que precisam de mais apoio e ação para a comunidades.

No contexto do Serviço Social, a arte pode ser uma ferramenta poderosa para a conscientização e a transformação. Um dos principais objetivos do Serviço Social é trabalhar em prol do bem-estar social e da justiça social. Os profissionais de Serviço Social trabalham com indivíduos e comunidades para enfrentar desafios como pobreza, desigualdade, violência, exclusão social e marginalização.

Neste contexto, as ações educativas, culturais e de empoderamento das pessoas e da comunidade, por meio da arte, sensibiliza a sociedade e representa uma experiência de protagonismo e participação social, bem como um espaço de educação permanente e fortalecimento da cidadania, ao fornecer e apoiar ações que levem a população idosa a tomar decisões mais autônomas e conscientes, tendo a arte como mecanismo de inclusão e enfrentamento das vulnerabilidades do idoso.

Para tanto, exige-se um profissional atento às possibilidades, capaz de formular, avaliar e recriar propostas, em nível das políticas sociais e da organização um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais. Espera-se que esse estudo possa provocar no trabalho cotidiano de assistentes sociais uma visão mais ampla da arte no processo educativo e que possa contribuir para construir espaços de reflexões e debates sobre o processo de envelhecimento e contribuir para a melhoria do convívio intergeracional e identificar necessidades individuais dessa população.

O modo de produção capitalista tem-se tornado cada vez mais abrangente e é fundamental pensarmos em formas de aproximação com a população vulnerável às condições sociais e econômicas, sendo extremamente necessárias novas formulações para a reinserção de indivíduos como sujeitos de direitos e de autonomia na sociedade. O sistema de proteção social, inserido nas políticas públicas, desenvolvido no modo de produção capitalista, de exclusão dos que não estão aptos para o trabalho, potencializa a discriminação e iniquidades no acesso a serviços. Muitas das pessoas que necessitam destes serviços para terem uma vida digna, não estão a ter os seus direitos

garantidos como cidadãos. Entretanto, mais do que usufruir de serviços é importante destacar o direito dessa população a participar nas decisões que lhes dizem respeito, inclusive de se efetivar o caminho da superação dessa lógica segregadora. A intervenção pela arte é um potente instrumento de aproximação humanizador que dialoga com a realidade das pessoas e pode ser um instrumento de comunicação inovador para terem acesso a direitos fundamentais e a uma vida digna.

Os Direitos Humanos constituem um conceito intimamente ligado a cidadania, pois a realização plena dos direitos envolve o exercício efetivo e amplo dos direitos humanos, nacional e internacionalmente assegurados. As pessoas idosas, neste contexto, possuem direitos civis, sociais e políticos que se interrelacionam e são codependentes. Desta forma, a efetivação de um depende da efetivação do outro, daí a importância da efetivação dos direitos humanos. O estudo apontou que a intervenção pela arte com as pessoas idosas é um potente instrumento de aproximação humanizador que dialoga com a realidade das pessoas e pode ser um instrumento de comunicação inovador para terem acesso a direitos fundamentais e a uma vida digna. Contudo, a população vulnerável não tem acesso à arte, sendo de extrema importância criar estratégias de inclusão e de participação.

## Referências

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e Organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

ABREU, Marina Maciel.; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. **ABEPSS; CFESS (Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, UnB**, p. 593-608, 2009.

ALVES, D. C., VALE, E. S., & CAMELO, R. A. (2021). **Instrumentos e Técnicas do Serviço Social: Desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada** [PDF].

ANDRADE, Carlos Drummond. **A câmara viajante**. Disponível em: [www.portal-saofrancisco.com.br/alfa/carlos-drummond/a-camara-viajante.php](http://www.portal-saofrancisco.com.br/alfa/carlos-drummond/a-camara-viajante.php) Acesso em: 25 nov 2023.

BARBOSA, Maria Margarida. **Serviço Social Utopia e realidade: uma visão da história**. In Cad. serv.soc. Belo Horizonte, 1997. v. 2, p. 25-71.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo:Cortez, 2011. v. 2.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Gesst/SER/UnB, 2003.

BOURGUIGNON, J. A. O processo da pesquisa e suas implicações teórico - metodológicas sociais. **Revista Emancipação**, n. 1, v. 6, p. 41-52, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado).

htm. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.423**, de 22 de julho de 2022. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm). Acesso em: 08 set. 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Código de Ética do Assistente Social: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 8. ed. Brasília, DF: CFESS, 2006.

DGSS - Direção-Geral da Segurança Social. **Proteção Social da Pessoa Idosa**. Disponível em: [https://www.seg-social.pt/documents/10152/113014/Guia\\_protecao\\_social\\_pessoas\\_idosas.pdf/d5c582d0-595b-47e9-a650-21bf6035230e](https://www.seg-social.pt/documents/10152/113014/Guia_protecao_social_pessoas_idosas.pdf/d5c582d0-595b-47e9-a650-21bf6035230e). Acesso em: 08 set. 2022.

EIRAS, Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra. A intervenção do Serviço Social nos CRAS: análise das demandas e possibilidades para o trabalho socioeducativo realizado grupalmente. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX Sheila; GUERRA Yolanda. (Org.). **A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Contracorrente, 2021.

FISCHER, E. **A necessidade da arte (1959)**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997)**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HADDAD, E. G. M. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 2017.

HEGEL, G. W. F. **Preleções sobre a estética**. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores, v. I, cap. IV)

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. Cortez Editora, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2022.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Censos 2021 - Divulgação dos Resultados Provisórios**. Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=526271534&DESTAQUESStema=55466&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=526271534&DESTAQUESStema=55466&DESTAQUESmodo=2). Acesso em: 08 set. 2022.

LIMA, A. A. **Serviço Social no Brasil: a ideologia de uma época**. São Paulo: Cortez, 1983.

LUKÁCS, G. **Arte e sociedade: escritos estéticos (1932-1967)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. A pergunta pela identidade profissional do Serviço Social: uma matriz de análise. **Serviço Social e Saúde**, v. 12, n. 2, p. 145-155, 2013.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NETTO, J. P. **Cinco notas a propósito da questão social**. *Temporalis*. Revista da ABEPSS, Brasília, v. 2, n. 3, 2001.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **O Movimento de Reconceitualização: 40 anos depois**. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 84 - ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, S. O. C. **Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital**. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa de 1976**. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 08 set. 2022.

PRATES, J. C. **O método e a teoria marxiana: Marx hoje e a transformação social**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

RAICHELIS, R.; WANDERLEY, L. E. W. Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 78, p. 5-32, jul. 2004.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”: particularidades no Brasil**. Cortez Editora, 2017.

SANTOS, Vera Núbia. **Arte em cena: algumas reflexões na formação e no proje-**

to político-profissional do serviço social. **XVIII Seminário Latino-americano de Escolas de Trabajo Social**, p. 1-19, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SEGURANÇA SOCIAL. **Evolução do sistema de Segurança Social**. Disponível em: <https://www.seg-social.pt/evolucao-do-sistema-de-seguranca-social>. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA, M. M. M.; ALVES, D. R. **A transição para a democracia em Portugal e sua importância nos direitos fundamentais**. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/1605/artigo@20de@20livro@20de@20homenagem@20a@20Esther.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA, M. R. F.; YAZBEK, M. C. Proteção social aos idosos: concepções, diretrizes e reconhecimento de direitos na América Latina e no Brasil. **Revista Katálises**, v. 17, n. 1, p. 102-110, jan./jun. 2014.

SILVA, Paula Ravagnani. **A tese em poesias: para além dos contornos de “Abaporu” às “Flores” da resistência**. 2021

TEIXEIRA, S. M. (Coord.). **Envelhecimento na sociabilidade do capital**. Campinas: PapelSocial, 2017.

TOLSTOI, Leon. [1828 - 1910] **O que é Arte?** Tradução: Bete Torii. São Paulo: Ediouro, 2002.

UNICEF - **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 set. 2022.

UNRIC. **A população mundial está a envelhecer e todos os países do mundo estão a assistir a um crescimento no número e na proporção de pessoas idosas da sua população**. Disponível em: <https://unric.org/pt/envelhecimento/>. Acesso em: 08 set. 2022.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; DA PAZ, Rosângela Dias O. **Intersetorialidade nas políticas públicas**. Serviço Social & Sociedade, p. 7-13, 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e políticas sociais. **Revista Praia Vermelha**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2008.

YAZBEK, Maria Carmelita; BRAVO, Maria Inês; RAICHELIS, Raquel. 40 anos da “Virada” do Serviço Social: história, significados. **Serviço Social & Sociedade**, p. 407-415, 2019.

# LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS VÍCTIMAS Y PERSONAS EN PROCESO DE REINCORPORACIÓN EN EL CONTEXTO DE CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA<sup>1</sup>

**Margarita Alejandra Albornoz Ortiz**

Psicóloga y Abogada por la Univ. Mariana, Magister en Derechos Humanos y Cultura de Paz por la Pontificia Univ. Javeriana de Cali, Magister en Resolución de Conflictos Paz y Desarrollo por la Univ. for Peace UPEAC de Costa Rica, estudiante del Doutorado em Direito Agrario pela UFG, Oficial Nacional de Terreno ONU - Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia

**Luis Carlos Carvajal Vallejo**

Abogado y especialista en derecho administrativo por la Universidad de Antioquia, Magister en derecho con mención en derecho constitucional por la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, estudiante del doutorado em Direito Agrario pela Universidade Federal de Goiás

## **Resumen:**

Posterior a la segunda guerra mundial, gran parte de los conflictos que vivió la humanidad, se trasladaron al territorio del continente Sur-Americano, la gran mayoría de estos conflictos, vinculados en procesos bélicos que buscaban la redistribución de la tierra, evitando así, las desigualdades sociales. Actualmente, el conflicto colombiano, es el único sobreviviente; aun cuando en el año 2016, se desmovilizo una de las guerrillas más antiguas del mundo, como lo fueron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC. A pesar de la firma del acuerdo de paz, y por distintos aspectos, entre estos los incumplimientos de las partes, y el fortalecimiento de otros actores armados (tanto grupos guerrilleros, paramilitares como narcotraficantes), nuevamente el territorio colombiano se mira afligido por el actuar delictivo de estos. Partiendo de lo anterior, el presente capítulo, realiza un breve análisis y contextualización, de algunos de los principales problemas que se han presentado posterior a la firma del acuerdo de paz del año 2016, permitiendo observar que el incumplimiento de dicho acuerdo, está conllevando a que

---

1 El presente trabajo es resultado de avance del proyecto de investigación denominado: “El precedente jurisprudencial, como aplicación directa del derecho de petición ante posibles omisiones legislativas”, vinculado al grupo saber sociojuridico de la Universidad Mariana de Pasto.

algunas de las personas firmantes, que hoy en día quieren vivir en paz, sean posibles objetivos militares, bien sea de las fuerzas subversivas o incluso militares del territorio, generando nuevas vulneraciones y connotaciones a estos ex participantes de la cruel guerra.

**Palabras clave:** Derechos Humanos; Víctimas del conflicto; Grupos armados ilegales.

## **Consecuencias del conflicto armado en Colombia, afectaciones que aún siguen vigentes**

Colombia ha atravesado por un sin número de hechos, incidentes y contravenciones causados por el conflicto armado interno, el cual se ha fortalecido con los años, es importante recalcar y como lo explica Carvajal (2016) posterior a la terminación de la guerra fría, en el continente americano se vivían más de ocho conflictos internos, del cual hoy en día solo perdura el conflicto colombiano; generando miles de muertes, desplazamientos, secuestros y demás hechos victimizantes, generando inestabilidad e inseguridad estatal. En el marco de este conflicto la vulneración de los derechos humanos de la población más vulnerable de Colombia ha sido constante, inclusive, se ha recaído en procesos de revictimización de las víctimas en diferentes espacios y contextos, entre los cuales se destacan: el restablecimiento de derechos, la implementación de programas y políticas públicas dirigidas a víctimas del conflicto, procesos enmarcados en la reparación, justicia y no repetición, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar que las consecuencias del conflicto armado han perjudicado no solo el desarrollo económico del país, sino también político, social, cultural, religioso, etc., generando retrocesos a nivel integral en todos los ámbitos del quehacer como individuos y como colectivos de la sociedad.

Dentro de las consecuencias más visibles y que han marcado la vida de cada una de las víctimas del conflicto armado en Colombia se pueden destacar tres más recurrentes e impactantes a nivel personal y comunitario:

**I. Daño emocional:** la primera afectación de la víctima recae en sus emociones y la manera como enfrenta el hecho victimizante. A nivel psicológico las personas que afrontan situaciones relacionadas con homicidios, violaciones (acceso carnal violento), tortura, reclutamiento o secuestro, experimentan situaciones relacionadas con trastornos psicológicos como: estrés post traumático, ideas de suicidio, ansiedad, depresión, cambios en los estados de ánimo, fobias, entre otras. Es fundamental reconocer que la individualidad del sujeto y sus procesos, evidenciando que sus experiencias tanto positivas y negativas conllevan síntomas emocionales específicos, es decir, no todas las personas que padecen un secuestro van a enfrentar episodios de

estrés post traumático. Lo anterior depende de la intensidad del hecho y del sufrimiento psíquico.

Las afectaciones de las víctimas requieren de un proceso de intervención psicológica para lograr de alguna manera una recuperación emocional recae en procesos integrales, los cuales deben ser implementados no solo para la víctima, sino también para sus familias, de tal manera que se pueda lograr un acompañamiento en la búsqueda de un restablecimiento personal, la recuperación de la identidad del individuo, la estructuración de la vida cotidiana y la reconstrucción del tejido social.

Finalmente, cabe mencionar que la obligación en cuanto a la atención integral de las víctimas es del Estado colombiano, quien debe fortalecer los protocolos de atención en salud mental y brindar programas especializados teniendo en cuenta los diferentes contextos (rural/urbano), de tal manera que el acceso a estos servicios se desarrolle de manera inclusiva (niños, niñas, adolescentes, mujeres, hombres, indígenas, mestizos, afrocolombianos, población ELGTBQ+), gratuita y universal para los más de 12 millones de víctimas que actualmente están inscritos en el Registro Único de Víctimas - RUV.

La adecuada implementación de un sistema de salud físico y mental, permitiría demostrar no solo el compromiso del Estado colombiano con las víctimas, sino también, una voluntad política de implementar los derechos humanos de la mejor manera, dando así cumplimiento al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Políticos (1976)<sup>2</sup>; y al Protocolo de San Salvador (1988)<sup>3</sup>; normas internacionales que establecen la salud como física y mental desde el más alto nivel de bienestar.

**II. Desarraigo y daño sociocultural:** Colombia es un país pluriétnico y multicultural<sup>4</sup>, caracterizado por una diversidad de expresiones colectivas a lo largo y ancho del territorio, las cuales se han visto directamente afectadas por el conflicto, generando el desarraigo de estas. En este sentido las víctimas del conflicto armado no solo han sido desarraigadas de sus territorios sino también de sus costumbres y tradiciones.

Galvis retomando el texto de Weil, determina el concepto de desarraigo así: “Los seres desarraigados tienen sólo dos comportamientos posibles: o caen en una inercia del alma casi equivalente a la muerte (...) o se lanzan a una actividad tendente siempre a desarraigar, a menudo por los métodos más violentos, a quienes aún no lo están o sólo lo están en parte” (2018).

En este sentido, el desarraigo que ha generado la violencia en las co-

---

2 Artículo 12 #1: Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.

3 Artículo 10 #1: Toda persona tiene derecho a la salud, entendida como el disfrute del más alto nivel de bienestar físico, mental y social.

4 Constitución Política de Colombia; artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

munidades étnicas y campesinas ha causado grandes cambios a nivel de su idiosincrasia, en algunos casos causando una muerte cultural y social, por cuanto deben someterse a vejámenes y una serie de estigmatizaciones que no solo los revictimiza, sino también, les hace olvidar sus raíces y los obliga a adquirir nuevas expresiones culturales, manifestaciones que van en contra de sus creencias y tradiciones.

Lo anterior lo podemos evidenciar cuando víctimas de desplazamiento forzado que llegan a las capitales de las grandes ciudades y municipios, deben adecuarse a las costumbres de estos nuevos contextos, por ejemplo, en el caso de las parteras, quienes son consideradas en sus territorios personas sabias, con conocimientos ancestrales y salvadoras de vida, en los territorios de acogida son estigmatizadas como personas que no tienen el conocimiento científico ni la asepsia para atender un parto, razón por la cual las denigran; y en el caso de las madres gestantes campesinas, afrocolombianas e indígenas que quieren ser atendidas por parteras, deben acogerse a la atención de centros de salud que muchas veces no cuentan con la atención médica adecuada, razón por la cual tanto las madres como sus hijos pierden la vida.

**III. Incremento de la pobreza:** la comisión de cada uno de los hechos victimizantes por parte de los grupos armados en Colombia, han generado que la mayoría de las familias víctimas del conflicto, hayan tenido que pasar por situaciones sistemáticas de vulneración de sus derechos humanos, afectación a su dignidad e incremento de la desigualdad.

Solo el desplazamiento forzado y el despojo han llevado a más de ocho millones de colombianos a vivir en condiciones de extrema pobreza, por cuanto, la poca estabilidad económica que tenían en sus territorios se vio afectada. Galindo et al (200), evidencian que la relación entre violencia y pobreza, en el sentido que “La pobreza, a su vez, alimenta el conflicto en la medida en que las menores oportunidades para los más pobres los llevan a asumir conductas de mayor riesgo, siendo además las instituciones menos capaces de resolver las disputas de manera pacífica”. (p. 316)

En el caso de Colombia las consecuencias de la pobreza a causa del conflicto han llevado a que la seguridad de todo el territorio se vea afectada, por cuanto, muchas de las víctimas al no tener oportunidades laborales, condiciones dignas de vida y una seguridad individual y familiar, han tenido que iniciar una vida delictiva en bandas delincuenciales, se han dedicado al microtráfico y tráfico de estupefacientes, prostitución, trata de personas e inclusive han ingresado a grupos armados.

Cada vez el cinturón de pobreza en Colombia se agranda, las oportunidades son mínimas, y aunque los diferentes gobiernos han intentado erradicar este flagelo, con la intervención e implementación de programas y políticas públicas a nivel nacional, departamental y local, lo único que se ha conseguido es fomentar la pobreza, a través del paternalismo, es decir, la entrega de subsidios, los cuales son esperados temporalmente por las perso-

nas más vulnerables, quienes confiados en este rubro dejan de trabajar y se acostumbran al dinero fácil; en este sentido, el ciclo de violencia y la pobreza se consolidan y trabajan juntas, puesto que se convirtió en la mejor opción para muchas personas, no solo en el ámbito urbano, sino también rural, y sin distinción de género o grupo poblacional.

## **La firma del Acuerdo de Paz, un proceso de restablecimiento de derechos para las víctimas del conflicto**

En noviembre de 2016, y después de un fallido plebiscito y la intervención del poder judicial en la validación de un “Fast Track”<sup>5</sup>, Colombia recibió una de las mejores noticias en su historia, la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC - EP). Fue un hecho estremeceador para gran parte de los colombianos, puesto que, nació la esperanza de un cambio que beneficiaría a todo un país, no solo porque un grupo armado poderoso dejaría de accionar sus armas, sino también, por que la imagen de Colombia ante el mundo dejaría de ser estigmatizada por la violencia.

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, fue catalogado a nivel internacional como un avance significativo en la lucha contra el conflicto interno y la búsqueda de la paz, en un territorio azotado por la violencia durante más de cincuenta años.

A partir de un proceso de diálogo entre las partes (Gobierno Nacional, FARC y Víctimas), se consideró que para restablecer los derechos humanos de las víctimas del conflicto, era necesario implementar en el Acuerdo de Paz 6 puntos fundamentales (que cuentan con subpuntos específicos), encaminados a la atención directa e integral de las víctimas, al proceso de reincorporación económica, social y política de los firmantes de paz (excombatientes de las FARC) y la consolidación de un proceso de justicia, verdad, reparación y no repetición, para lo cual se establecieron los siguientes puntos: 1. Reforma rural integral, 2. Participación política, 3. Fin del conflicto, 4. Solución al problema de las drogas ilícitas, 5. Acuerdo sobre las víctimas y 6. Implementación, verificación y refrendación.

El Gobierno colombiano para garantizar el proceso de implementación del Acuerdo, solicitó a las Naciones Unidas su acompañamiento en el

---

5 En el marco del cambio constitucional de 1991, y acoplándose a los ideales del Nuevo Constitucionalismo, la norma Constitucional establece el principio de rigidez constitucional, para lo cual se instituyen dos figuras de reforma constitucional: 1. El plebiscito; y 2. El referendo; posterior a la votación negativa del plebiscito que convocó el gobierno de Juan Manuel Santos, la Corte Constitucional, mediante sentencia C - 699 del 2016, y bajo el fin de lograr la paz, acepto, determinó la constitucionalidad del proceso denominado Fast Track o Transito Rápido, por intermedio del cual se autorizó al legislativo la generación de una norma ordinaria en la mitad del tiempo.

proceso de verificación a través de una misión especial, la cual hasta la fecha ha tenido varios mandatos.

La Misión de Verificación o UNVMC<sup>6</sup> actualmente verifica los siguientes puntos: 1: Reforma Rural Integral, 3.2: Reincorporación económica, social y política de los y las excombatientes de las Farc - EP, 3.4: Garantías de seguridad de las personas en proceso de reincorporación y las comunidades y organizaciones en el territorio, 5.1.2: Sanciones propias de la Jurisdicción Especial para la Paz, JEP. Y 6.2: Capítulo Étnico del Acuerdo Final de Paz. En este momento también está verificando el proceso del Cese al Fuego Bilateral Nacional y Temporal (CFBNT), entre el Gobierno de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

Esta intervención a garantizado de alguna manera el accionar de varias Entidades gubernamentales en torno a desarrollar acciones específicas en el marco de la implementación del Acuerdo, iniciando con la reincorporación económica, política y social de los excombatientes y la garantía de su protección y seguridad; acompañando de manera directa a la Agencia para la Reincorporación y Normalización - ARN como ente rector del proceso de reincorporación.

A siete años de la implementación del Acuerdo no se ha evidenciado avances significativos, lo cual ha generado inconformidad no solo en las víctimas, quienes sistemáticamente son re victimizadas, o las personas en proceso de reincorporación, quienes han tenido que lidiar el incumplimiento del gobierno en procesos de adjudicación de tierras para la ejecución de sus proyectos productivos, situación que los ha llevado a incursionar nuevamente en grupos armados, sino también, con la mayoría de los colombianos, quienes piensan que el Acuerdo es un asunto que ha generado la polarización en Colombia.

Ríos (2017) realizando una revisión sobre el acuerdo de paz, los avances y posibles inconveniente logra determinar lo siguiente:

...la ambición del Acuerdo de transformar profundamente parte del diseño estructural e institucional del Estado colombiano va a requerir de un nivel de compromiso y decisión que, dada realidad política de Colombia puede invitar al desánimo si desde el principio no se cumplen y garantizan los primeros intercambios cooperativos adquiridos por las partes involucradas. Ello, unido a la incidencia de la violencia de los grupos pos-paramilitares y a las dificultades por las que previsiblemente transitará el proceso de negociación con el ELN, puede afectar igualmente al proceso de posconflicto armado con las FARC y al descrédito y frustración de buena parte de la población civil colombiana.

Uno de los factores por el cual no se ha logrado grandes avances en la

---

6 Sigla en inglés que significa: United Nation - Verification Mission in Colombia.

implementación del Acuerdo de manera integral, precisamente fue la falta de compromiso del anterior gobierno, el cual en sus cuatro años de gestión no dio una línea clara para desarrollar acciones específicas a nivel nacional, departamental y local en el marco de la implementación de los seis puntos del Acuerdo, además, limitó y desvió los recursos destinados para la paz. En este sentido el Representante del Secretario General de las Naciones Unidas manifestó: “Preocupante información ha salido a la luz recientemente sobre el presunto mal uso de considerables recursos de las regalías de la explotación de hidrocarburos asignadas para la ejecución de proyectos dentro del programas de desarrollo con enfoque territorial o PDET” (ONU, 2022), precisó el representante de Naciones Unidas.

El contexto actual de Colombia a nivel político, económico y social vislumbra un panorama alentador para continuar de manera armónica con la implementación del Acuerdo, relevando la importancia de las víctimas y la garantía de sus derechos humanos. Una de las prioridades del presidente Gustavo Petro es conseguir una “Paz Total”<sup>7</sup>, para lo cual ha enfocado sus esfuerzos en afianzar y fortalecer a nivel interno todas las Agencias Gubernamentales que hacen parte de la implementación del Acuerdo como la Agencia Nacional de Tierras, la Unidad de Restitución de Tierras, la Agencia para la Renovación Territorial, la Agencia de Desarrollo Rural, entre otras, todo esto con el fin de que estas agencias lleguen principalmente a todos los territorios azotados por la violencia, es decir a los 135 municipios Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial o PDET, y ejecuten de manera oportuna todas las líneas de acción que tienen que ver con los 6 puntos del Acuerdo, especialmente lo correspondiente a la implementación de la Reforma Rural Integral, el cual es el punto base del acuerdo, no solo porque la posesión de la tierra fue la principal causa del conflicto en Colombia, sino también, por que la adjudicación, formalización y restitución de la tierra, es el punto de partida para que todas las víctimas del conflicto mejoren su calidad de vida, por cuanto no solo se les garantizará la tierra, además, se les brindará asistencia técnica y oportunidades de fortalecimiento dirigidos a proyectos productivos agropecuarios.

## **El COVID y el fortalecimiento de los grupos armados en Colombia**

El COVID 19 a nivel mundial causó tres grandes afectaciones, la principal referente a la parte de salubridad, la segunda a nivel social, y la tercera relacionada con un desequilibrio económico, circunstancias que hasta la fecha no han logrado estabilizarse por completo, debido a que la humanidad

---

7 En 1997, se expidió la Ley 418, por intermedio de la cual el gobierno del entonces presidente Ernesto Samper, busco la promulgación de la desmovilización individual de los individuos pertenecientes a los grupos armados al margen de la ley, el 4 de noviembre del 2023, el actual presidente de Colombia, firmo las modificaciones y prorrogó de esta norma que ahora buscara una Paz Total.

no estaba preparada para atender una emergencia de esta magnitud.

En Colombia el COVID no solo terminó con la vida de miles de personas, o afectó la economía o estado socioemocional de la mayoría de los colombianos, el contexto de pandemia fue la principal causal para que los Grupos Armados Organizados (GAOs) como las disidencias de las FARC, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Clan del Golfo, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), entre otros, se fortalecieran a nivel territorial y humano, se incrementaron los casos de reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes, y algunos de los firmantes del Acuerdo de Paz, ante la insatisfacción de sus necesidades básicas tuvieron que regresar a sus filas. Además, se pudo evidenciar en este tiempo el fortalecimiento de las rutas del narcotráfico en zonas específicas de Colombia, las cuales son custodiadas por estos grupos.

En el periodo del aislamiento se establecieron algunos acuerdos entre grupos relacionados con el respeto territorial, esto dio pie a que se formaran nuevos frentes en zonas donde no había control por parte de ningún grupo, provocando su expansión, la cual en el caso del ELN no solo le permitió delimitar sus áreas de intervención, sino también, consolidó su control social. Esto se puede evidenciar en la descripción que hace el Ellis (2021) sobre el impacto del COVID-19, quien describe:

Tanto en Colombia como en Venezuela, la pandemia permitió al ELN gobernar y consolidar el control sobre áreas en las que operaba. En mayo de 2020, en el pueblo de Teorama, en el departamento colombiano de Norte de Santander, por ejemplo, el ELN participó en la distribución de suministros de alivio a la población local, y dieron charlas sobre cómo evitar los contagios. En abril, en el Departamento de Chocó, el ELN igualmente distribuyó panfletos con normas como respuesta a la pandemia, incluida la demanda de cerrar calles y la prohibición de reuniones públicas, mandando después a personas que no cumplieron con la orden. (p. 37)

Las consecuencias de este fortalecimiento y reagrupamiento se han visto evidenciadas a partir de mediados del 2021, tiempo en el cual se retomaron los enfrentamientos entre GAOS y el Ejército Nacional. Actualmente los departamentos de Nariño, Norte de Santander y Cauca, se ven azotados por el incremento de masacres, secuestros, desplazamientos, confinamientos, entre otros hechos que agobian la seguridad y estabilidad de la población civil, los cuales en su mayoría son campesinos, indígenas y afrocolombianos, es decir, nuevamente se incurre en la vulneración de sus derechos humanos, poblaciones una y otra vez revictimizadas, este es un fenómeno que a lo largo del tiempo se ha convertido en círculo vicioso sin doliente, las comunidades están expuestas diariamente, no hay control de la fuerza pública, e incluso sus intervenciones a veces pueden poner en riesgo a estas personas.

## Conclusiones

Colombia es un país que desde hace décadas ha buscado ponerle fin al conflicto interno, el cual ha afectado directamente a cerca de doce millones de personas a lo largo de más de cincuenta años. Las afectaciones generadas por el conflicto han recaído principalmente en la población más vulnerable del país: campesinos, indígenas y afrocolombianos, personas de todos los grupos étnicos, condiciones e identidades sexuales. La violencia no discrimina en la zona rural, territorios olvidados por los diferentes gobiernos, donde no hay desarrollo, educación o salud. La incursión de grupos armados ha desencadenado un retroceso en estas zonas, en las cuales es muy difícil ingresar no solo por la falta de vías de acceso, sino también, por la delimitación invisible de estos grupos.

Ahora bien, mencionamos que las víctimas del conflicto armado en Colombia son aquellas que sufrieron uno o varios de los hechos victimizantes catalogados por la Ley 1448 del 2011 (Ley de víctimas y Restitución de Tierras), sin embargo, hay un grupo poblacional, que tiene doble condición, son excombatiente por cuanto pertenecieron a un grupo armado y combatieron en sus filas y son víctimas del conflicto por cuanto ingresaron siendo niñas, niños y adolescentes, es decir, fueron reclutados; o también cuando estas personas siendo desmovilizados, se convierten en víctimas de los grupos armados.

Las dinámicas de los grupos armados organizados GAO en los territorios afectan de manera directa a la población civil, especialmente a la más vulnerable, es decir, las comunidades que viven en zonas rurales de Colombia (campesinos, indígenas y afrocolombianos), a quienes de manera sistemática se les vulneran sus derechos humanos a nivel individual y colectivo. Las consecuencias que se generan a partir de la intervención de los GAOs en territorio, se ven evidenciados no solo con la presencia de afectaciones colaterales a nivel emocional, desarraigo, daño sociocultural y el incremento de la pobreza, sino también, en la falta de garantías a nivel de educación, salud, seguridad y protección, situaciones que fortalecen el estado de vulnerabilidad de estas poblaciones, puesto que en sus entornos se resalta la poca intervención del Estado a través de sus entes gubernamentales y la Fuerza Pública.

Teniendo en cuenta el anterior contexto, sumando a las consecuencias que dejó la pandemia del COVID, podemos afirmar que se presentó un incremento a las vulneraciones de los derechos humanos de estas comunidades; el fortalecimiento de los grupos armados en territorios generó un aumento de los casos de reclutamiento infantil, desplazamiento, secuestros, asesinatos a personas en proceso de reincorporación y líderes sociales, hostigamientos, confinamientos, entre otros hechos. La intervención del Estado sigue siendo nula, los programas estatales no llegan a la población que

más lo necesita, los firmantes de paz no tienen garantías y se ven avocados a regresar a los grupos armados, el presupuesto destinado a la paz se está invirtiendo de manera irresponsable, no se tiene en cuenta las verdaderas necesidades de las comunidades, en conclusión, aun a Colombia le falta implementar estrategias, acciones, programas y proyectos específicos tendientes realmente a garantizar los derechos humanos de todos los colombianos, especialmente de quienes han padecido la violencia de manera directa.

## Referencias

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1991), Constitución Política de la Republica de Colombia. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

CARVAJAL, J. (2016). Facetas de la violencia institucional latino-americana- el conflicto armado colombiano: evolución, degradación y consecuencias de la violencia. En Jackson Da Silva Leal y Lucas Machado Fagundes, organizadores. *Derechos humanos na américa latina*. Curitiba.

ELLIS E. (2021). El fortalecimiento de las actividades del ELN (Ejército de Liberación Nacional) en Colombia y Venezuela. *Revista Fuerza Aérea-EUA*. Segunda Edición.

GALVIS, E. (2018). El desarraigo en Colombia y la necesidad de echar raíces: Una lectura desde Simone Weil. [https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion\\_ponencia.php?ponencia=20184822752-3570-pi](https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=20184822752-3570-pi)

GALINDO, H.; RESTREPO, J.; APONTE, D. (2009). Conflicto y pobreza en Colombia. Un enfoque institucionalista. En Jorge Restrepo y David Aponte, editores. *Guerra y Violencias en Colombia, Herramientas e Interpretaciones*. 1a ed. - Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1988), Protocolo de San Salvador. <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2022) pide investigar desvío de recursos para la paz en Colombia. <https://www.telesurtv.net/news/onu-investigar-sobre-desvio-recursos-paz-colombia-20220714-0027.html>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1976), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

SENTENCIA C - 699. Corte Constitucional de Colombia. (María Victoria Calle Correa, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/C-699-16.htm>

RÍOS, J. (2017). El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. <https://www.redalyc.org/journal/282/28253016027/html/>

# DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E JUVENTUDE

Gabriela Alice Martins

## Resumo:

Este trabalho busca trazer reflexões e compreensão de forma aprofundada dos impactos no desenvolvimento infantojuvenil, viabilizado por meio de um estudo de caso, em andamento, que investiga a trajetória de uma adolescente que vivenciou um longo período de institucionalização. A análise abrange sua experiência desde a infância até a adolescência, examinando os impactos dessa vivência prolongada nas esferas psicossocial, acadêmica e de autonomia. O estudo busca compreender os desafios enfrentados pela adolescente, ao longo dos 11 anos de acolhimento institucional, e identificar estratégias eficazes de intervenção sob cuidados em família acolhedora para proporcionar superação das fragilidades e inabilidades que uma vida modelada dentro de uma instituição acarretou seu desenvolvimento global. Os estudos sistemáticos e contínuos desta temática podem contribuir para a formulação de políticas públicas e práticas mais eficazes no suporte a jovens que enfrentam situações similares, visando promover seu desenvolvimento integral e bem-estar ao longo da transição para a vida adulta.

**Palavras-chave:** Criança e adolescente; Proteção integral; Institucionalização; Convivência familiar e comunitária; Família acolhedora.

## Introdução

Este artigo visa refletir sobre a importância da garantia dos direitos humanos para crianças e adolescentes que necessitem passar pelo distanciamento do núcleo familiar. Isto se dá por meio de medida judicial protetiva, como resposta a situações intrafamiliares que configurem grave violação aos direitos básicos, sendo o afastamento da família de origem configurado como melhor alternativa para garantir a proteção. Este estudo se justifica e se faz necessário por se tratar de sujeitos em pleno estágio de desenvolvimento e sobretudo por se tratar de indivíduos socialmente vulneráveis (Sierra; Mesquira, 2006). Este trabalho busca ainda alertar sobre os impactos da longa permanência de crianças e adolescentes em modelos de acolhimento

institucional, pois esta medida deve, em todos os casos, ser provisória e não como vemos comumente medidas permanentes onde crianças e adolescentes vivem institucionalizados até completar maior idade.

Em relação ao modelo de proteção para crianças e adolescentes na história do Brasil, observa-se a hegemonia no modelo institucional, desde o Brasil Colônia, atravessando os séculos, o que torna evidente o caráter cultural arraigado deste modelo de cuidado para juventude. Com avanços concretos das neurociências, que corroboram com estudos psicológicos, fica evidente a necessidade eminente de uma transformação paradigmática no modelo usual de proteção às juventudes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passou por atualizações significativas, incorporando disposições específicas que reconhecem o acolhimento familiar como uma alternativa preferível ao modelo tradicional de institucionalização. Esta mudança legislativa apoia a transição estrutural em direção ao Acolhimento Familiar e representa um reconhecimento oficial da importância e dos benefícios deste modelo de proteção

Família Acolhedora é um serviço que corresponde à medida protetiva de acolhimento familiar, instituída no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente. As medidas de acolhimento têm caráter excepcional porque elas devem ser aplicadas apenas quando a retirada do convívio familiar for a alternativa diante das violações vivenciadas pela criança e/ou adolescente, já que provocam o afastamento da família de origem. (Chaves, Soares. 2019)

Assim a política pública de acolhimento em Família Acolhedora é uma alternativa de proteção que busca a desinstitucionalização de crianças e adolescentes buscando manter de forma harmônica e saudável uma convivência familiar/comunitária com oferta de vínculos afetivos e sociais, tais como: escola, cultura, família, esporte, lazer e vivências sociocomunitárias típicas.

No contexto desse movimento, com a aprovação da PNAS/2004, o serviço de acolhimento em família acolhedora, passando a ser executado como política pública, é também reafirmado com a mudança provocada pela aprovação da Lei nº- 12.010/09, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os serviços de acolhimento em famílias acolhedoras passam a ter preferência ao acolhimento institucional (art. 34 § 1º-). (Valente, 2013)

O acolhimento familiar, respaldado legalmente pelo ECA desde 2009, representa uma resposta fundamental para reconfigurar o cuidado destinado a crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidades. A legislação atualizada não apenas torna preferencial o serviço de acolhimento em família acolhedora, como também assimila o grau de importância que é viver em família e sociedade para o desenvolvimento integral dos jovens, pois se trata

de sujeitos em estado peculiar de desenvolvimento. Desta forma, criar ambientes mais humanizados, nos quais as relações afetivas e familiares desempenhem papel central resulta ganhos imensuráveis para crianças e/ou adolescentes que precisam passar pela medida protetiva de afastamento familiar, seja temporário ou definitivo.

Assim, este artigo visa ir na direção de promover essa mudança de paradigma, destacando a importância de pensar o acolhimento familiar como uma política pública importante quando falamos de promoção do desenvolvimento pleno dos jovens brasileiros que vivem o cenário de afastamento familiar

## **Metodologia**

A institucionalização de crianças e adolescentes é uma realidade complexa que merece uma análise aprofundada para compreender suas implicações a longo prazo na vida dos jovens. Para este trabalho utilizaremos o estudo de caso como metodologia para imergir na história e trajetória de uma adolescente, que para fins deste estudo, iremos chamar de Mônica. Ela que passou a maior parte de sua vida sob a medida protetiva de acolhimento institucional, ao todo foram 11 anos institucionalizada.

A metodologia de pesquisa “estudo de caso” é uma abordagem qualitativa que se aprofunda em uma investigação minuciosa de um fenômeno específico dentro de seu contexto natural. Essa metodologia é utilizada frequentemente quando os pesquisadores buscam compreender um evento, indivíduo, grupo ou situação em profundidade, explorando suas complexidades e particularidades. (Yin, 2015). Esta metodologia é valiosa para explorar fenômenos complexos em profundidade, permitindo uma compreensão rica e holística do caso estudado.

Para tanto o objeto de pesquisa delimitado neste estudo será as repercussões do acolhimento institucional prolongado a uma criança, hoje adolescente, através da metodologia de estudo de caso. Desta forma o trabalho busca dar luz para questão da institucionalização precoce e prolongada e os impactos do cerceamento de liberdade como forma de proteção, amparado pela metodologia de estudo de caso. A metodologia é qualitativa, utilizando a triangulação de dados como estratégia central, buscando proporcionar uma compreensão através de uma visão holística de um fenômeno delimitado. (Yin, 2015).

A triangulação de dados se dá por meio de registros documentais tanto da instituição de acolhimento a qual Mônica esteve por 11(onze) anos, quanto registros do Judiciário e Ministério Público de Minas Gerais; entrevistas semiestruturadas com profissionais e cuidadores que trabalharam no abrigo neste período; observação participante com Mônica além de pesquisas bibliográficas que tratam sobre a temática da institucionalização. A coleta de

dados abrange entrevistas, análise documental e observação participante.

A observação participante oferece uma compreensão contextualizada dos comportamentos da adolescente ao sair do ambiente institucional passando a viver em família e comunidade, o que se demonstrou uma grande quebra de paradigma na vida de Mônica, que por diversas vezes recebeu suporte psico socioemocional da equipe técnica do serviço de acolhimento familiar e afetivo da família acolhedora para frequentar lugares, comprar seus próprios pertences e etc. A análise de conteúdo dos dados coletados visa identificar padrões, temas e insights que esclareçam a experiência única dessa jovem ao longo dos anos. O estudo aborda considerações éticas, garantindo confidencialidade e respeito aos direitos da adolescente e demais envolvidos. Os resultados almejam oferecer uma compreensão completa da trajetória da adolescente, destacando momentos críticos, fatores de resiliência e possíveis impactos do extenso período de institucionalização

O acompanhamento psicossocial da adolescente, que é rotina técnica do serviço de acolhimento familiar, foram fundamentais para compreensão da magnitude das mudanças vivenciadas por Mônica que viveu em abrigo dos 4 anos de idade até os 15 anos, de repente ter acesso a uma vida comunitária aonde ir e vir da escola andando é habitual, comprar e escolher suas próprias roupas. Outra fonte foram as reuniões com profissionais e cuidadores que estiveram lidando com Mônica na instituição durante o período de institucionalização, juntamente com a análise detalhada de documentos legais e registros educacionais, onde é possível observar a melhora acadêmica da jovem de forma bem evidente após mudança para família acolhedora.

## **Discussão e resultados**

A trajetória de Monica, nome fictício, que passou a maior parte de sua infância e adolescência em instituição de acolhimento, revela considerações profundas sobre as repercussões dessa experiência em seu desenvolvimento e autonomia. Mônica passou por duas tentativas de adoção frustradas e também um apadrinhamento afetivo. O apadrinhamento afetivo é uma forma de oferecer vínculo afetivo externo a instituição para crianças e adolescentes abrigados, tendo em vista a importância de vínculos afetivos para o ser e desenvolver humano saudável. Contudo Mônica rompeu ligação com sua madrinha afetiva de forma abrupta e inesperada deixando a madrinha extremamente triste com a rejeição, conforme relatam profissionais do acolhimento institucional que ofertava a modalidade de apadrinhamento afetivo aos jovens.

Mônica apresentava e ainda hoje apresenta profunda dificuldade e incapacidade para aceitar vínculos afetivos, ao mesmo tempo em que se demonstra carente, quando cria vínculo pouco depois se afasta e desfaz a vinculação de forma abrupta, em uma análise e recorrendo a bibliografia (Siqueira;

Dell’Aglío, 2006) este comportamento é resultante da falta de vínculos afetivos que como sabemos a instituição não é capaz de proporcionar, devido troca de cuidadores, coordenações, escala de plantão enfim uma rotina institucional nada tem de semelhante com uma rotina familiar, tornando o crescer e desenvolver intrainstituição uma tarefa hostil, com baixa sensação de pertencimento e menor vinculação com cuidadores por serem figuras diversas e transitórias. (Valente, 2020).

O direito de viver em família e em comunidade é priorizado tanto no ECA como em importantes documentos que orientam a política pública[...]. A vivência familiar e social, os laços com a comunidade e a noção de pertencimento são de extrema importância para a construção da individualidade e identidade. Somos seres sociais, e nos constituímos a partir das experiências com os outros e o mundo à nossa volta. (Pinheiro et.al., 2022, p. 87)

O estudo de caso de Mônica surgiu mediante sua transferência do serviço de acolhimento institucional para o serviço de acolhimento em família acolhedora aonde foi possível acompanhar as dificuldades e avanços da adolescente após a troca de modalidade de acolhimentos e observar o choque de realidade entre viver em instituição e viver em meio comunitário e familiar. A perspectiva é que Mônica hoje com 16 anos permaneça em família acolhedora até os 18 anos de idade, com boas chances de permanecer na família acolhedora devido vínculos e laços afetivos construídos. Conforme relatos semelhantes de adolescentes que permanecem na família após completar maioridade recebendo apoio e segurança nos anos iniciais da vida adulta. Muitos seguem mantendo contato, levando filhos para encontros de família, como verdadeiros membros familiares e com sentimento de pertencimento. Histórias que são realidade em casos de famílias acolhedoras do Paraná/PR estado brasileiro com inúmeras experiências positivas e inspiradoras.

A falta de uma rede de apoio pode impactar negativamente a capacidade de enfrentar os desafios da vida adulta, desta forma trabalhamos a questão da rede de apoio de Mônica após a transferência para família acolhedora proporcionamos o reencontro com os irmãos biológicos. A irmã mais velha de Mônica saiu da instituição após completar maior idade e o irmão do meio foi adotado ainda jovem e reside em outra cidade contudo ao buscarmos conexão a mãe adotiva ficou muito feliz e fez questão de viajar para que os irmãos se reencontrassem. Hoje em dia Monica tem um telefone celular próprio que pode manter contato irrestrito com os irmãos e pessoas próximas e de convivência dela. Isto também foi uma das grandes mudanças pois dificilmente Mônica via a irmã mais velha que não tinha conforto em ir ao acolhimento institucional visitá-la devido a gatilhos que o ambiente lhe proporcionava. E o irmão que foi adotado Mônica simplesmente nunca mais tinha ouvido falar. É superimportante trabalhar e deixar estruturado uma rede

de apoio para Mônica que hoje está com 16 anos e logo mais completará os 18 e poderá optar por sair ou continuar na família acolhedora que também é rede de apoio pra ela. Todas as ações desempenhadas são no sentido de trabalhar autonomia para que em breve ela possa fazer as próprias escolhas.

O acolhimento familiar é valioso não apenas por oferecer um ambiente físico, mas também por criar um contexto emocionalmente enriquecedor, onde a criança ou adolescente se sente amado, apoiado e parte integrante de uma unidade familiar. Esses benefícios contribuem para um desenvolvimento saudável e para a construção de um alicerce sólido para o futuro. Em resumo, o acolhimento familiar não só fornece um lar temporário, mas cria um ambiente emocionalmente enriquecedor. Esse ambiente promove um desenvolvimento saudável, construindo uma base sólida para o bem-estar presente e futuro da criança ou adolescente (Pinheiro; Valente; Campelo, 2022)

A institucionalização prolongada impactou negativamente o desenvolvimento de habilidades práticas de vida para Monica, tais como: reconhecer território (na instituição possui van e cuidadores que levam os acolhidos para todas as tarefas, tais como: médico, dentista, escola e etc.) Mônica apresentou resistência em andar sozinha na rua, levou alguns dias para aprender ir da escola para casa da família acolhedora que era cerca de 10 minutos. Em uma cidade do interior de Minas Gerais, ou seja, baixíssimos índices de violência onde todas as pessoas se conhecem; Mônica foi estimulada a fazer compras, conferir troco, colocar credito no próprio telefone (tudo isso com inúmeras orientações e encorajamento pois estávamos apresentando um mundo totalmente novo e desconhecido para Mônica). Desta forma percebemos como a autonomia de Mônica ficou deficitária devido aos longos anos de institucionalização. O trabalho de estimulação é feito constantemente com apoio da família acolhedora que ensina e explica tudo para Mônica com muito carinho e disposição. A meta é que em breve atividades básicas do dia a dia virem assunto normal e corriqueiro para Mônica. Outro hobbie que ela ficou em êxtase foi cozinhar, relata que sempre quis aprender fazer comida, porém no acolhimento não era uma habilidade ensinada aos jovens. Portanto fica aqui evidente o quanto a institucionalização prolongada pode limitar as oportunidades de desenvolver habilidades básicas e essenciais, como gerenciamento financeiro, tomada de decisões e resolução de problemas, aspectos fundamentais para a transição bem-sucedida para a vida adulta. A falta de oportunidades para tomar decisões e resolver problemas de forma independente pode resultar em um atraso no desenvolvimento dessas habilidades cruciais. A autonomia limitada pode afetar a capacidade da criança de enfrentar desafios cotidianos de maneira eficaz (Siqueira; Dell'Aglio, 2006).

Nas instituições de acolhimento, as roupas e os brinquedos são

compartilhados, as refeições seguem um cardápio estabelecido e a rotina é uniforme para todos, o que limita a capacidade de atender às demandas individuais. Por outro lado, no ambiente familiar, a criança tem suas próprias roupas e objetos pessoais, pode praticar atividades de sua escolha, optar pelas refeições e, em geral, desfrutar de adaptações que permitem a exploração de sua singularidade e peculiaridades como ser humano. Contudo, o ponto mais crucial reside na formação de laços de amor e confiança entre a criança e seus cuidadores. Nos ambientes institucionais, os profissionais precisam dividir seu tempo e dedicação entre diversas crianças, muitas vezes trabalhando em turnos e retornando às suas casas ao final do expediente. Esse contexto dificulta consideravelmente o estabelecimento de vínculos estáveis. (Miranda; Macedo; Cavalcante, 2023)

Mônica veio para o serviço de acolhimento familiar em agosto de 2022 estava com notas escolares do primeiro e segundo trimestre baixas e se continuasse provavelmente repetiria o nono ano. A matriarca da família acolhedora ao qual acolheu Mônica é professora e então ajudou, cobrou e ensinou Mônica em todas as necessidades e dificuldades apresentadas e Mônica se desenvolveu muito, a escola retornou um feedback muito positivo do comportamento e postura de Mônica em sala de aula, melhorou todas as notas no terceiro e quarto bimestre. Como estava com notas bastante baixas do início do ano ela tomou recuperação em 2 matérias, Matemática e Biologia, e fazendo a prova final passou de ano. Em 2023 segue mantendo boas notas e melhoras comportamentais progressivas.

Portanto as ações e planejamentos com Mônica são para desenvolver o máximo possível a autonomia, autoestima, autopercepção, inteligência emocional e vinculação afetiva saudável. Trabalhamos com plano de apoio especializado nas dificuldades apresentadas por ela viabilizando treinamento de habilidades práticas, apoio educacional, buscando superação de dificuldades latentes, buscando medidas preventivas e de apoio para garantir que Monica possa enfrentar os desafios da vida adulta com resiliência e competência.

## **Conclusão**

Ao valorizar o acolhimento familiar, não se desconsidera a importância do acolhimento institucional. Ambas as modalidades desempenham papéis complementares no panorama da proteção à infância. O acolhimento institucional, quando necessário, oferece um ambiente de cuidado e suporte temporário, atendendo emergências e proporcionando estrutura para qualquer tipo de caso. Dessa forma, reconhecendo a diversidade de situações e necessidades, a conjugação do acolhimento familiar e institucional se configura como uma abordagem mais abrangente e flexível, capaz de atender às demandas variadas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades.

Essa perspectiva integradora reflete o compromisso em criar um sistema de proteção que considere a singularidade de cada caso, buscando sempre o bem-estar e desenvolvimento pleno desses jovens.

Portanto como conclusão parcial deste estudo temos os consideráveis progressos no desenvolvimento de autonomia da adolescente e melhoria em todas as disciplinas escolares após início em convivência da família acolhedora e ao meio comunitário. Mônica ainda apresenta pontos a serem desenvolvidos no quesito autonomia básica de vida, porém os ganhos são muito positivos e evidentes. Por fim, a análise se trata de um estudo de caso único e pretende ser um ponto de conexão com outros estudos que na atualidade ainda encontrem institucionalizações prolongadas, prática esta, que deve ser extinguida. A institucionalização pode e deve ser positiva, protegendo e oferecendo um ambiente mais saudável que o vivenciado outrora por esses jovens, porém a aplicação demasiadamente longa, acaba por se tornar uma nova violação aos direitos humanos básicos destas crianças e adolescentes.

## Referências

DIGIÁCOMO, Murillo José. A lei de responsabilidade fiscal e o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente. **Site do Ministério Público do Paraná, CAO Infância e Adolescência**, 2017.

BAPTISTA, M. V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 109, p. 179-199, mar. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, CONANDA, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento. Organizador: Simone Gonçalves de Assis; Luís Otávio Pires Farias. São Paulo: Hucitec, 2013.

CURY, M. Estatuto da Criança e do Adolescente - Comentado. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2010

DELGADO, Paulo. O acolhimento familiar em Portugal: Conceitos, práticas e desafios. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, p. 336-344, 2010.

GARCÍA, M. B. et al. Sistema de garantia de direitos: um caminho para a proteção integral. Recife: Cendhec, 1999.

MIRANDA, Marcela Ferreira Souza de; MACÊDO, Maurides; CAVALCANTE,

Jéssica Painkow Rosa. O DIREITO À IDENTIDADE NO ACOLHIMENTO FAMILIAR. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 12, p. 28537-28559, 2023.

PINHEIRO, Adriana; CAMPELO, Ana Angélica; VALENTE, Jane (Org.). Guia de acolhimento familiar. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2022. Disponível em: <https://familiaacolhedora.org.br/formacao/guia-de-acolhimento-familiar>.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-155, 2006.

SILVA, E. R. A. O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/Conanda, 2004.

VALENTE, Jane. Famílias acolhedoras: as relações de cuidado e de proteção no Serviço de Acolhimento. São Paulo: Paulus, 2013.

VALENTE, Jane. O direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária: 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Humanidades em Perspectivas**, v. 2, n. 4, 2020.

VARELA, Natalia; GYLLENSTEN, Lina. En nombre del cuidado y la protección de los niños, niñas y adolescentes: la institucionalización en América Latina y el Caribe. Colombia: Lumos, 2021. Disponível em: [https://www.relaf.org/biblioteca/LUMOS\\_LAC\\_Informe.pdf](https://www.relaf.org/biblioteca/LUMOS_LAC_Informe.pdf).

DE OLIVEIRA PARRA, Ana Carolina; DE OLIVEIRA, Jaqueline Alves; MATURANA, Ana Paula Moraes. O paradoxo da institucionalização infantil: proteção ou risco? **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 1, p. 155-175, 2019.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 18, p. 71-80, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman, 2015.

# PELO DIREITO À CIDADE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS IMIGRANTES DE ORIGEM BRASILEIRA NO ACESSO À HABITAÇÃO NO PORTO

**Catarina Figueiredo**

Mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

## **Resumo:**

Este artigo baseia-se na pesquisa desenvolvida no âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Sociologia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e que teve como objetivo compreender os percursos e as experiências de habitação dos imigrantes brasileiros na cidade do Porto e, nomeadamente, a relação que estes estabelecem com os seus sentimentos de inclusão e as transformações sociais e urbanas emergentes na cidade. A cidade do Porto tem enfrentado intensas transformações que se relacionam com processos de gentrificação e turistificação e que surgem vinculados a mudanças no mercado imobiliário. A estas transformações tem estado também associada uma crescente mobilidade urbana, verificando-se um crescimento das populações imigrantes no Porto, entre as quais se destaca as de origem brasileira. Neste contexto, tornou-se fundamental compreender como estes imigrantes enfrentam desafios no acesso à habitação. Pretendeu-se que a pesquisa se construísse a partir de uma perspetiva centrada nos próprios imigrantes e, por isso, realizou-se no quadro de uma metodologia qualitativa, na qual se aplicaram entrevistas semiestruturadas. Os resultados desta pesquisa trouxeram um aprofundamento do conhecimento sobre os percursos e experiências de habitação da comunidade imigrante brasileira residente no Porto, e, concretamente, sobre o seu papel no processo de inclusão social e sobre a sua relação com as transformações sociais e urbanas emergentes na cidade. Neste artigo exploram-se, assim, alguns dos resultados desta pesquisa, fundamentalmente, a partir de uma reflexão mais abrangente sobre a noção de direito à cidade, proposta por Lefebvre (2011).

**Palavras-chave:** Habitação; Imigrantes; Inclusão; Cidade; Porto.

## Introdução

A cidade do Porto, a par de outros contextos urbanos, tem passado por rápidas e intensas transformações de ordem social, económica e urbana. Estas transformações têm vindo a levantar diversos debates na esfera pública que trouxeram para o vocabulário comum palavras como ‘gentrificação’, ‘turistificação’ ou ‘especulação imobiliária’. Todas estas representam fenómenos que têm criado novas tensões e conflitos sobre os quais importa refletir a uma escala local e nacional. Particularmente, o tema da habitação tem estado em destaque no Porto, perspetivando-se novos desafios e reflexões sobre as noções de direito à cidade e, particularmente, à habitação. A estas transformações tem estado também associada uma crescente mobilidade urbana, que se relaciona em grande parte com o fenómeno da imigração para a cidade. Nos últimos anos, a população estrangeira residente tem crescido significativamente no Porto, salientando-se a considerável proporção que os imigrantes de origem brasileira representam nesta população.

Neste contexto, é fundamental compreender como estes imigrantes enfrentam os possíveis desafios que se colocam no acesso à habitação atualmente no Porto, tão central para o entendimento dos seus processos de inclusão no espaço urbano e na sociedade portuguesa. No entanto, no Porto ainda são escassos os estudos sobre as populações imigrantes e que se centrem, particularmente, na questão da habitação. Assim, esta pesquisa<sup>1</sup> surge com o objetivo geral de compreender os percursos e as experiências de habitação dos imigrantes brasileiros na cidade do Porto. Para além deste, vários objetivos específicos foram também traçados, entre os quais importa aqui mencionar os que se relacionam com a compreensão destes percursos e experiências e com a sua relação com os sentimentos de inclusão dos imigrantes brasileiros e com as transformações sociais e urbanas emergentes no Porto.

De forma a dar resposta a estes objetivos, esta pesquisa partiu de um referencial teórico nas áreas das ciências sociais centrado, fundamentalmente, nas questões e dinâmicas urbanas contemporâneas e nos processos migratórios e de inclusão das populações imigrantes, e realizou-se no quadro de uma metodologia de abordagem qualitativa, por se considerar a pertinência que os estudos que se constroem a partir de uma perspetiva centrada nos próprios indivíduos possuem para o aprofundamento sobre aquilo a que esta pesquisa se propõe a compreender. Esta pesquisa teve como principal técnica de recolha de dados a aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas, direcionadas a imigrantes brasileiros residentes no Porto. Esta técnica revelou ser a mais adequada, pois foi possível através dela compreender

---

1 Desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> Lígia Ferro, docente na mesma instituição, e intitulada de “Entre o migrar e o habitar: percursos e experiências de habitação de imigrantes brasileiros na cidade do Porto”

com profundidade os percursos e as experiências de habitação destes imigrantes, e a partir das suas próprias perspetivas. Os dados recolhidos foram analisados através de uma análise de conteúdo. Através desta pesquisa foi possível perceber-se o modo como estes percursos e experiências de habitação são construídos, tendo-se encontrado a existência de desafios concretos no acesso à habitação por partes destes imigrantes, assim como importantes relações entre estas experiências e os seus sentimentos de inclusão e as transformações sociais e urbanas emergentes na cidade.

## **O direito à cidade e à habitação no contexto portuense pela perspetiva imigrante**

Para a compreensão das transformações sociais e urbanas ocorrentes nos últimos anos na cidade do Porto, a segunda maior cidade de Portugal, e que se situa na região norte do país, importa contextualizá-la no interior do enquadramento socioeconómico mundial atual e das dinâmicas globais que o caracterizam, assim como dos processos de ordem social, económica, política e urbanísticas que se envolvem na história da cidade.

Pode-se considerar que na cidade do Porto o problema do alojamento, da acomodação e do controlo social das classes populares se apresentou, desde logo, como a questão urbana fundamental, notando-se que a “urbanização capitalista e desigualdade urbana caminharam, desde cedo, a par e passo” (Queirós, 2007, p. 91). Olhando concretamente para as últimas décadas da cidade, percebe-se que a partir da década de 90 se assistiu a uma reconfiguração do Porto, que começou neste período a surgir cada vez mais associado à cultura e ao turismo e que no início do milénio se deu uma importante reabilitação urbana da baixa da cidade que, tendo vindo associada a uma maior aposta no turismo e na estratégia de reforço da atratividade e competitividade da cidade, consistiu no contexto de início dos processos de gentrificação na cidade (Queirós, 2007).

O termo “gentrificação” surgiu pela primeira com Glass (1964), quando a autora estudava à época a cidade de Londres e procurava descrever um fenómeno particular que se estava a observar no centro desta cidade e que consistia no facto de a classe média britânica estar, devido a um maior investimento público e privado que estava a ser feito no centro da cidade, a trocar os subúrbios por este centro, gerando isto uma expulsão das classes trabalhadoras que lá viviam para zonas periféricas da cidade. Entretanto, este termo foi cada vez mais sendo incorporado nas análises sobre os espaços urbanos, sendo ele particularmente pertinente para se compreender muitas das dinâmicas que têm marcado, nomeadamente, muitas das cidades europeias na atualidade.

No caso do Porto, o desenvolvimento deste fenómeno pode ser relacionado com a própria crise financeira vivida em Portugal no início da pri-

meira década do milénio, assim como com as apostas no desenvolvimento do turismo para a cidade. Neste período, a cidade deparava-se com um declínio da população e com elevados níveis de desemprego, pobreza e exclusão social derivados da crise, por um lado; e com a aplicação de alterações no campo da habitação baseadas num modelo não intervencionista relacionadas com o Memorando da Troika, por outro (Barbosa, 2021). Após este período, o turismo surgiu, assim, como um motor de recuperação económica, expandindo e aprofundando os processos de gentrificação que já se sentiam na cidade, percebendo-se como a intensificação da turistificação caminhou lado a lado com a da gentrificação e como estes dois fenómenos geraram uma recomposição social da cidade e um aumento significativo do valor das habitações (Barbosa e Lopes, 2019).

O fenómeno da gentrificação pode ser entendido, em grande parte, pela questão da habitação e, concretamente, pelas pressões que se fazem sentir no mercado, sendo fundamental a compreensão da oferta de imóveis por parte das empresas imobiliárias. Segundo Smith (1982), estas empresas desenvolvem reabilitações de construções antigas dos centros urbanos, compradas a baixo custo, e com isso aumentam aquilo a que ele designou por “rent gap”, ou seja, o valor real da renda de uma dada propriedade e aquilo que é o seu valor potencial que surge após ser reformada ou melhorada (e aumentando-se, assim, os seus lucros), sendo os agentes responsáveis pelo “rent gap” fundamentais para entender a gentrificação, uma vez que, são estes que a tornam materialmente possível.

Neste sentido, a questão da habitação é central para o entendimento dos principais desafios e tensões que ocorrem no contexto português atual. No entanto, esta sua centralidade não se encontra apenas na compreensão destes processos, tidos como mais conjunturais, mas também no facto de a própria estruturação dos espaços urbanos e das desigualdades neles inscritas se relacionar com a habitação. Segundo Castells (1981), a habitação é, para além de um bem básico de bem-estar, um bem distintivo que cria diferenciação social, podendo esta diferenciação ser determinada por um conjunto de características que a habitação apresenta, entre as quais o seu estatuto institucional (remetente para as questões da propriedade) ou a sua forma e a sua qualidade. Assim, estas características habitacionais têm a capacidade de definir os papéis, os níveis e as afiliações simbólicas dos seus ocupantes (Castells, 1981).

Uma outra dimensão fundamental destas transformações ocorrentes no Porto tem a ver com a imigração e com o importante crescimento da população estrangeira residente na cidade. A uma escala internacional, as migrações, sendo definidas como os movimentos populacionais que compreendem qualquer deslocação de pessoas entre fronteiras internacionais, estatais ou regionais (OIM, 2009), têm marcado as sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo, a maior parte da população mundial vive hoje em meios ur-

banos e estima-se que até ao ano de 2050 este valor chegará aos dois terços da população (Ritchie e Roser, 2018). As sociedades contemporâneas são marcadas por uma economia mundial que se faz de intensos fluxos internacionais - de capitais, de bens, de recursos, de trabalho e de pessoas - e as cidades surgem como importantes polos para esses fluxos, cujo seu caráter global nelas se inscreve territorialmente (Sassen, 2005). Todas estas transformações pelas quais a cidade do Porto tem passado permitem, assim, refletir sobre o seu posicionamento na atual economia mundial, marcada por estes intensos fluxos globais.

Quanto à questão das migrações, em Portugal tem-se vindo a estudar - pela lente das ciências sociais - as populações imigrantes, nomeadamente, a partir daqueles que são os seus fluxos de nível macro e recorrendo-se à análise de dados estatísticos (Marques et al., 2009; Malheiros & Esteves, 2013; Góis & Marques, 2018; Fernandes, Peixoto & Oltramari, 2020). Nestes salientam-se, fundamentalmente, as suas condições de vida na sociedade portuguesa, destacando-se as abordagens centradas na sua inserção no mercado de trabalho português (Ferro & Raposo, 2016; Perista, 2021). Concretamente, e embora com menor frequência, também têm sido desenvolvidos estudos sobre estas populações a partir da sua relação com a habitação, demonstrando-se nestes como neste âmbito elas apresentam especificidades e vulnerabilidades acrescidas às da população nacional (Malheiros & Fonseca, 2011).

É também neste sentido que é relevante pensar-se na noção de direito à cidade de Lefebvre (2011), através da qual o autor expõe o caráter de classe e as desigualdades que se envolvem na estruturação do espaço urbano e, conseqüentemente, defende o acesso dos indivíduos à vida urbana, na sua forma transformada. Nas suas palavras, “o direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar.” (Lefebvre, 2011, p. 134). Este representa um direito comum, pois o seu exercício depende do poder coletivo de moldar o processo de urbanização, estando assim longe da ideia de uma liberdade individual de acesso aos recursos urbanos (Harvey, 2008).

Assim, é relevante refletir sobre o direito à cidade no contexto português e, concretamente, sobre a perspectiva das populações imigrantes, que apresentam, tal como foi visto, dificuldades específicas. A comunidade brasileira é aquela que apresenta uma maior expressividade estatística por entre os imigrantes residentes no Porto, apresentando também um notável crescimento, principalmente, a partir dos anos mais recentes (Pordata, 2023). Assim, é fundamental compreender como estes imigrantes de origem brasileira, que chegam cada vez mais ao Porto, se relacionam com este direito e com esta questão do acesso à habitação, tão central para os seus processos de inclusão no espaço urbano e na sociedade portuguesa.

## **Experiências e desafios dos imigrantes brasileiros no acesso à habitação**

Esta pesquisa foi, portanto, orientada pelos objetivos já mencionados e que se relacionam com a pertinência de se estudar estas dinâmicas abordadas anteriormente sobre o atual contexto portuense. A partir da recolha de dados feita, através das entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender-se os percursos e as experiências de habitação dos imigrantes que participaram na pesquisa, tendo-se encontrado a existência de desafios concretos no acesso à habitação.

Para os participantes desta pesquisa foram estabelecidos como critérios de seleção imigrantes brasileiros que tenham imigrado há um período máximo de uma década, de forma a se considerar concretamente o período no qual estas transformações sociais e urbanas têm ocorrido na cidade, e que residissem atualmente no Porto, aqui entendido enquanto Grande Porto, uma vez que estas transformações se fazem sentir a uma escala territorialmente abrangente. Importa realçar também que em termos de caracterização sociodemográfica, notou-se um alinhamento entre os participantes incluídos nesta pesquisa e alguns dos traços que marcam as últimas vagas de imigração brasileira para Portugal, salientando-se, em particular, a predominância de imigrantes jovens adultos e com níveis de qualificação mais elevados. Apesar da diversidade encontrada tanto quanto à caracterização dos participantes como aos seus percursos e experiências, alguns pontos comuns emergiram, nomeadamente, no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no âmbito da habitação.

Para todos os participantes desta pesquisa, a procura por uma habitação é um dos primeiros passos dados no seu processo de migração, tendo esta, muitas vezes, o seu início ainda no país de origem. Esta primeira procura, feita principalmente através das plataformas digitais, ocupa um lugar central neste processo, já que a primeira experiência de habitação dos imigrantes marca o início da adaptação ao novo país (Cachado & Frangella, 2019). Nesta fase de procura, existem riscos que são tomados pelos indivíduos, que, frequentemente, adiantam o pagamento de mensalidades ou de cauções associadas ao arrendamento de uma habitação, manifestando-se, assim, a preocupação presente relativamente ao processo de encontrar um lugar para habitar.

A procura por uma habitação no Porto, seja esta relativa à sua primeira ou seguintes habitações, é descrita por todos os participantes como um processo marcado por significativas dificuldades. Esta procura é feita fundamentalmente no mercado de arrendamento e as dificuldades relacionam-se, principalmente, com a escassez de oferta de habitação no mercado de arrendamento a preços acessíveis e com as associadas intensas exigências, para além do próprio valor do arrendamento, como os pedidos de caução

ou de fiador. Segundo Malheiros e Fonseca (2011), mesmo considerando-se a natureza social mista de alguns grupos de imigrantes (como é o caso dos brasileiros), verifica-se que na Área Metropolitana do Porto os imigrantes estão mais representados no mercado de arrendamento e pagam rendas mais elevadas do que a média dos portugueses.

Para além das dificuldades encontradas relativas aos elevados valores da habitação, acrescem-se outras dificuldades que são específicas dos imigrantes e, em particular, dos imigrantes de origem brasileira e que se relacionam com a ocorrência de episódios de cariz xenófobo, que, relacionando-se com os movimentos de exacerbação, solidificação e essencialização de estereótipos e preconceitos sobre os brasileiros (Machado, 2005), moldam as suas experiências e percursos. Foram relatados diversos episódios, ocorrentes, fundamentalmente, na fase da procura por habitação, e por parte dos proprietários, marcados pela presença de atitudes ou comportamentos que, sendo reveladores de visões estereotipadas sobre a comunidade brasileira, trouxeram obstáculos concretos no acesso à habitação destes imigrantes. Assim, percebe-se que a demonstração de xenofobia ou preconceito racial são condicionantes adicionais ao acesso à habitação dos imigrantes brasileiros no Porto, tal como demonstra Silva (2021). Apesar da sua diversidade, estes episódios têm em comum o facto de representarem atitudes discriminatórias direccionadas à comunidade brasileira, notando-se que nos discursos dos participantes está presente uma noção de coletivo relativo a um reconhecimento de que estes episódios são recorrentes por entre a comunidade brasileira.

Em termos de regime de propriedade, a maioria das experiências de habitação dos participantes são relativas ao mercado de arrendamento. Esta é a modalidade com mais relevância por entre os participantes da pesquisa, o que se alinha tanto com o já mencionado estudo de (Malheiros & Fonseca, 2011) como com os dados dos Censos 2021, que revelam que a maioria da população estrangeira se encontra num regime de arrendamento ou de subarrendamento (Ine, 2022). Sobre estas experiências em regime de arrendamento, é de notar que em várias delas os participantes não possuíam um contrato formal de arrendamento. Apesar de sobre este tópico não existir uma maioria clara de uma modalidade sobre a outra, salienta-se o facto de os participantes frequentemente pretenderem ter esse contrato de arrendamento e que quando não o possuem é por motivos externos e que não partem da sua vontade. Isto relaciona-se com o que Malheiros e Fonseca (2011) referem sobre o facto de estes imigrantes, carecendo, muitas vezes, de um mínimo de capital que permita negociar empréstimos, terem de enfrentar dificuldades adicionais associadas a discriminação ou à situação jurídica que os impede de assinarem contratos formais de habitação e, assim, os empurra para o mercado informal de arrendamento.

Em termos de condições materiais de habitabilidade podem-se salientar três principais aspetos que se relacionam com: as dimensões dos espaços,

a qualidade dos equipamentos e as questões de nível energético e de isolamento das habitações. Foi possível notar-se que a perceção sobre a qualidade da estrutura das habitações está muito associada à questão da dimensão, ou seja, ao facto de as habitações terem uma dimensão considerada adequada às suas necessidades. Esta questão é particularmente relevante nas situações em que as habitações têm uma dimensão menor do que aquilo que é tido como adequado pelos participantes. A questão dos equipamentos existentes nas habitações é também central, combinando-se frequentemente com a das dimensões - pequenas dimensões associam-se, muitas vezes, a uma pouca ou má qualidade de equipamentos. Por entre todas as experiências de habitação, a quantidade e da qualidade dos equipamentos teve um importante relevo. E apesar de existir uma diversidade de experiências encontradas a este nível, destacam-se aqui as experiências marcadas pela escassez e má qualidade de equipamentos. Também intimamente relacionada com este tópico, surge a questão da qualidade energética das habitações. Este é um dos pontos mais mencionados pelos participantes, salientando-se as suas referências às más condições a nível energético e que se relacionam com o mau isolamento das estruturas, a existência de problemas referentes a humidades, ou a não existência de uma fonte de aquecimento.

Para além das questões de ordem material, as questões imateriais relativas à habitação foram também centrais para compreender as experiências dos participantes. Neste domínio, salienta-se o facto de estas experiências serem marcadas por uma frequente coabitação com pessoas não pertencentes ao seu agregado familiar - todos os participantes, sem exceção, passaram por pelo menos uma experiência na qual dividiram habitação com outras pessoas. Esta coabitação ocorre, na maioria das vezes, com outros imigrantes e, frequentemente, com imigrantes também eles de origem brasileira. Apesar dessa coabitação ocorrer sob diferentes formas, todas as situações têm em comum o facto de surgirem do contexto de dificuldades que marca a procura por habitação. Embora, muitas vezes, não desejadas pelos participantes, estas situações de partilha de habitação surgem como formas de fazer face precisamente às dificuldades na procura por uma habitação.

Retomando o estudo de Cachado e Frangella (2019), compreende-se a centralidade que os arranjos habitacionais feitos entre os imigrantes brasileiros no interior de lógicas de entreaajuda são marcantes para as suas experiências. Contudo, por entre esta entreaajuda surgem também tensões e conflitos, que ocorrem frequentemente nestas situações de coabitação, aos quais se associam também problemas de falta de privacidade e de sobrelocação dos espaços. Estas experiências vão também ao encontro dos dados dos Censos 2021 que demonstram que tanto os alojamentos sobrelotados como os agregados sem núcleo familiar (constituído só com pessoas aparentadas e/ ou não aparentadas) têm um maior peso por entre a população estrangeira do que pela população portuguesa (Ine, 2022).

Num processo de arrendamento de uma habitação não estão só, no entanto, presentes as relações com os demais coabitantes - as relações com os proprietários das habitações são também fundamentais para entender as experiências dos indivíduos. A este respeito foram identificadas duas principais situações: uma relativa a uma ‘ausência’, isto é, quando os participantes quase não têm contacto com os proprietários, e outra que diz respeito à existência de tensões ou conflitos com os proprietários. Estas tensões e conflitos traduzem-se, portanto, em problemas diários muito concretos, problemas estes que são agravados pela existência de uma desigualdade de poder que é inerente ao modo no qual se estabelece a relação entre os envolvidos. São vários os exemplos dos problemas nos quais estas tensões e conflitos se traduzem, realçando-se a perda de privacidade e de autonomia sobre a habitação.

### **Acesso à habitação dos imigrantes brasileiros e inclusão na cidade do Porto**

Estas dificuldades encontradas nos percursos e experiências de habitação dos participantes desta pesquisa demonstram a centralidade que a questão da habitação tem para as suas vidas pessoais, percebendo-se como influenciam não só as experiências de habitação propriamente ditas, mas também a sua vida pessoal e íntima. E partindo desta noção de que as experiências de habitação podem ter um impacto mais abrangente sobre as suas vidas, de modo mais alargado, procurou-se relacionar estas experiências com o seu sentimento de inclusão na cidade.

Perante as reflexões que os participantes fazem a este respeito, percebe-se a multidimensionalidade dos fatores que contribuem para o sentimento de inclusão. Este não parece depender diretamente apenas de um ou mais fatores, mas sim de uma complexidade de relações entre fatores, sendo, contudo, possível encontrar-se algumas questões fundamentais para este processo. Os participantes refletem sobre o carácter processual deste sentimento de inclusão, assim como sobre as diversas dificuldades envolvidas na sua construção, que têm, fundamentalmente, duas ordens - as dificuldades materiais e as dificuldades imateriais. As de ordem material mais mencionadas têm a ver com as questões da segurança urbana e as financeiras e de custo de vida.

Concretamente sobre a questão da habitação, compreende-se que esta estabelece uma relação importante com a percepção de inclusão na cidade. A maioria dos entrevistados assumiu a existência de uma importante ligação entre ambas as dimensões - as dificuldades habitacionais encontradas contribuem para um pior sentimento de inclusão na cidade. Percebe-se a relevância que a habitação tem por entre os fatores de ordem material para o sentimento de inclusão.

Este sentimento de inclusão na cidade tem também, por sua vez, um

caráter não só material, mas também de ordem mais subjetiva ou emocional. Neste contexto, salienta-se a questão da importância das redes dos participantes, que se constroem a partir de vínculos com outros imigrantes, familiares, de amizade ou de vizinhança. Estas redes são também mencionadas como um importante pilar para o sentimento de inclusão dos participantes. Percebe-se, assim, a complexidade do sentimento de inclusão e a quantidade de fatores e de relações entre fatores envolvidas, revelando-se assim a importância de se encarar este sentimento a partir da sua multidimensionalidade, no interior da qual se deve também considerar a dimensão da habitação.

E porque os percursos individuais não se podem separar das estruturas e dinâmicas sociais no interior das quais elas se desenvolvem, importa pensar como estes percursos e experiências de habitação se cruzam com as transformações sociais e urbanas ocorrentes no Porto. Em todos os percursos dos participantes é possível verificar-se uma presença clara dos contextos que os enquadram e, concretamente, do contexto portuense atual.

Considerando que o processo de gentrificação na cidade do Porto caminhou lado a lado com a intensificação da turistificação e que estes mesmos processos se relacionam intimamente com o estado atual do mercado imobiliário na cidade, marcado pela elevada subida do preço da habitação (Barbosa & Lopes, 2019), percebe-se quanto os percursos e experiências de habitação dos entrevistados expõem estes processos. Desde logo, as grandes dificuldades encontradas por estes na procura e acesso a habitação associadas à escassez de habitação a preço acessível apresentam-se como sinais destes mesmos processos, mas não são os únicos.

Por entre os percursos dos participantes, verificou-se a relevância que as entidades como os hostels ou os alojamentos locais desempenham, surgindo estas não só a partir das referências que lhes são feitas por entre as reflexões que estes constroem sobre os seus percursos na cidade do Porto, como fazem também parte da própria definição desses mesmos percursos - elas emergem tanto como soluções para residência temporária como para residência permanente. O rápido crescimento do alojamento local nas cidades portuguesas trouxe uma mudança de paradigma a nível urbanístico, estando este relacionado com diversos problemas, dos quais se pode destacar o aumento do preço da habitação ou a turistificação das cidades (Calor e Magarotto, 2019). Neste sentido, também na cidade do Porto se deu um crescimento deste tipo de entidades, que acabam por desempenhar mesmo um papel central no interior das atuais dinâmicas da cidade.

E de notar que os participantes demonstraram uma importante reflexividade sobre a forma como estas transformações associadas a uma mudança das populações residentes podem influenciar os seus percursos e experiências de habitação, demonstrando preocupação face a essas mesmas transformações. De acordo com Zukin (1987), a gentrificação traz novas dinâmicas culturais e padrões de consumo que são diferentes dos que eram referentes

às populações que anteriormente compunham a cidade e, nesse sentido, ela produz uma nova exclusão de uma parte da população; sendo interessante perceber como esta mesma ideia está presente em alguns dos discursos destes participantes.

É relevante pensar também sobre as políticas públicas que, sendo tanto de nível nacional ou local, têm a capacidade de mediar esta relação entre as dinâmicas urbanas mais abrangentes e os percursos de habitação individuais, assim como de influenciar a inclusão destes imigrantes na cidade. Verificou-se que todos os percursos dos participantes se desenvolveram numa ausência de apoios de ordem política destinados à questão da habitação. Para além desta ausência relativa a políticas de habitação, verificou-se ainda uma mesma ausência relativa a políticas de apoio às populações imigrantes, isto é, também nenhum dos participantes teve nos seus percursos qualquer tipo de apoio neste sentido pela sua condição de imigrante. Isto vem reforçar a noção de que na Área Metropolitana do Porto se salienta a falta de uma conceção e implementação de políticas de habitação que considerem as necessidades dos imigrantes (Malheiros & Fonseca, 2011), reforçando-se a pertinência de se refletir sobre os possíveis fatores que permitem explicar esta ausência e também sobre a importância da construção de políticas ou programas que permitam fazer face às dificuldades encontradas no âmbito da habitação aqui mencionadas.

## **Considerações finais**

Os resultados desta pesquisa permitiram trazer um aprofundamento do conhecimento que existe sobre a população imigrante brasileira na cidade do Porto e, particularmente, sobre aqueles que são os seus percursos e experiências habitacionais, salientando-se os desafios e as dificuldades enfrentadas no acesso à habitação e a relação desta última com o seu sentimento de inclusão e com as transformações sociais e urbanas ocorrentes na cidade.

Foi possível perceber-se, concretamente, como estas dificuldades estão presentes, desde logo, no momento de procura por uma habitação, devido, essencialmente, aos elevados valores das habitações no mercado de arrendamento, por um lado, e à existência de atitudes por parte dos proprietários que são discriminatórias para com a comunidade brasileira e que se traduzem na existência de maiores obstáculos no acesso à habitação. Percebeu-se também que as experiências correspondem fundamentalmente a habitações que se encontram no mercado de arrendamento, sendo frequentes as situações em que não existe um contrato formal de arrendamento, apesar de os participantes demonstrarem vontade de o ter. Em termos de condições de habitabilidade, salientam-se os tópicos das dimensões dos espaços, da qualidade dos equipamentos e das questões de nível energético e de isolamento das habitações. Em termos imateriais, relevam-se as frequentes situações

de coabitação com pessoas não pertencentes ao seu agregado familiar, que ocorrem com frequência com outros imigrantes e, particularmente, com os de também origem brasileira. Salienta-se ainda os conflitos e as tensões que podem emergir destes contextos de coabitação e ainda das relações com os proprietários das habitações.

Num segundo plano, foi possível também compreender como estas experiências de habitação entram como um dos importantes fatores para compreender o sentimento de inclusão na cidade destes imigrantes de origem brasileira, apesar de este ser um sentimento complexo e composto por uma importante multidimensionalidade que deve ser considerada. Estes percursos e experiências de habitação ligam-se ainda com aquelas que são as transformações sociais e urbanas na cidade do Porto e são marcadas por uma ausência de apoios provenientes de programas ou políticas públicas de habitação. Espera-se, assim, que esta pesquisa e estes resultados particulares aqui apresentados tenham contribuído para a construção de uma perspetiva sobre a cidade, que, sendo centrada na perspetiva imigrante e partindo de um conhecimento baseado nos próprios indivíduos e suas experiências, possam promover futuras reflexões e intervenções capazes de tornar mais inclusivas as cidades portuguesas e, em particular, a cidade do Porto.

De acordo com o Artigo 65º da Constituição da República Portuguesa [CRP] (2019), “Todos têm direito, para si e para a sua família, a uma habitação de dimensão adequada, em condições de higiene e conforto e que preserve a intimidade pessoal e a privacidade familiar” e, por isso, importa refletir sobre o modo como este direito à habitação tem vindo a ser materializado na realidade social, tendo-se em consideração toda a diversidade de grupos sociais que compõem as cidades e aquelas que são as suas especificidades. Neste sentido, trago novamente a importância de se mobilizar a noção de direito à cidade que, segundo Harvey (2008), é o direito comum de os indivíduos se transformarem pela transformação da cidade, é a liberdade de construir e reconstruir a cidade, assim como a si mesmos.

## Referências

BARBOSA, I. **O ruído que brota dos muros do Porto: ensaio visual sobre o direito à habitação**. *Iluminuras*, 22 (56), 278-293, 2019

BARBOSA, I. & LOPES, J. T. **Descodificar as paredes da cidade: da crítica à gentrificação ao direito da habitação no Porto**. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXXVIII, 6-9, 2019

CACHADO, R. A. & FRANGELLA, S. **House and Mobility: Portuguese Hindus and Brazilians in Lisbon in face of housing constraints**. *Archivio antropológico mediterraneo*, (21), 1-12, 2019

CALOR, I. & MAGAROTTO, M. **Necessidade, oportunidade e ilegalidade em habitação -**

alojamento local e tendências contemporâneas. Fórum Sociológico, 34, 43-50, 2019  
CASTELLS, M. **La Question Urbaine**. Paris: François Maspero, 1981.

**Constituição da República Portuguesa [CRP]**. 10a ed. Porto: Porto Editora, 2019

FERNANDES, D., PEIXOTO, J. & OLTRAMARI, A. P. **A quarta onda da imigração brasileira em Portugal: uma história breve**. RELAP - Revista Latinoamericana de Población, 15 (29), 34-63, 2020

FERRO, L. & RAPOSO, O. (coord.) **O trabalho da arte e a arte do trabalho: circuitos criativos de artistas imigrantes em Portugal**. Observatório das Migrações, 2016

GLASS, R. **London: aspects of change**. Londres: Centre for Urban Studies, 1964

GÓIS, P. & MARQUES, J. C. **Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos**. E-cadernos CES, (29), 125-152, 2018

HARVEY, D. **O direito à cidade**. New Left Review, (53), 73-89, 2008

INE. **O que nos dizem os Censos sobre a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal**. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2022

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2011

MACHADO, I. **Estereótipos e preconceitos na experiência dos imigrantes brasileiros no Porto, Portugal**. TRAVESSIA - revista do migrante, (janeiro-abril), 5-45, 2005

MALHEIROS, J. & ESTEVES, A. **Diagnóstico da população imigrante em Portugal: desafios e potencialidades**. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2013

MALHEIROS, J. & FONSECA, L. (coord.) **Acesso à habitação e problemas residenciais dos imigrantes em Portugal**. Observatório das Migrações, 2011

MARQUES, J. C. L. et al. **Segunda ou terceira vaga? As características da imigração brasileira recente em Portugal**. Revista Migrações - Número Temático Migrações entre Portugal e América Latina, (5), 111-133, 2009

OIM. **Glossário sobre migração**. Organização Internacional para as Migrações: Genebra, 2009

PERISTA, P. (coord.) **Trabalhadores imigrantes na Grande Lisboa: da integração laboral à participação cívica**. Observatório das Migrações, 2021

PORDATA. **Migrações**, 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/>

QUEIRÓS, J. **Estratégias e discursos políticos em torno da reabilitação de centros urbanos**. Sociologia, Problemas e Práticas, (55), 91-116, 2007

RITCHIE, H.; ROSER, M. **Urbanization**, 2018. Disponível em: <https://ourworldindata.org/urbanization>

SASSEN, S. **The Global City: strategic site/ new Frontier**. American Studies, 41, (2-3), 79-95, 2005

SILVA, L. F. **Acesso à habitação e o Direito à Cidade: perspectivas sobre a financeirização e o habitar imigrante no Porto.** (Tese de mestrado). FLUP, Porto, 2021

SMITH, N. **Gentrification and Uneven Development.** *Economic Geography*, 58, (2), 139-155, 1982

ZUKIN, S. **Gentrification: culture and capital in the urban core.** *Annual Review of Sociology*, 13, 129-147, 1987.

# OS MARCOS NORMATIVOS DE FEMINICÍDIO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UMA ANÁLISE COMPARADA E QUANTITATIVA

**Yvan Yuri de Andrade Romeiro**

Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC-BH). Graduando de Relações Internacionais (IBMEC-BH)

**Raquel Pitanga de Andrade**

Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC-BH). Graduada de Relações Internacionais (IBMEC-BH)

## **Resumo:**

A adoção de normas internacionais tem servido como referência para a criação de um arcabouço legal sólido, que busca erradicar a violência. Nota-se que, na América Latina e Caribe, o número de países com políticas nacionais de proteção às mulheres aumentou significativamente. Contudo, a região continua sendo a mais violenta do mundo para elas. Nesse sentido, nesta pesquisa, investiga-se que a implementação de marcos normativos de tipificação do feminicídio está associada a uma diminuição na taxa de homicídios contra as mulheres latino-americanas e caribenhas. Para a análise empírica, neste estudo, utiliza-se o método de Regressão Linear Múltipla para verificar a relação da variável dependente, a taxa de homicídios na população feminina, e a variável independente, o tempo mínimo de condenação pela legislação penal para os crimes de feminicídio. Como variáveis de controle, utilizam-se o Índice de Desigualdade de Gênero, o Índice de Desenvolvimento Humano e o tempo mínimo de condenação pela legislação penal para os crimes de homicídio doloso. Os principais resultados mostram que as leis contra o feminicídio não tiveram resultados estatisticamente significativos, portanto não estão associadas à redução do homicídio contra as mulheres.

**Palavras-chave:** Mulher; Feminicídio; Violência; Legislação; Gênero.

## **Introdução**

A crescente violência contra mulheres na América Latina e Caribe des-

pertou a necessidade de avaliar a eficácia das normativas legais em vigor (Essayag, 2017). Utilizando a técnica de Regressão Linear Múltipla, este artigo examina como as taxas de homicídio feminino estão relacionadas ao tempo mínimo de penalização do feminicídio, ao considerar variáveis significativas como o Índice de Desigualdade de Gênero e o Índice de Desenvolvimento Humano (Ferreira, 2021). Dada a disparidade nos dados de alguns países, foi introduzida uma variável adicional relacionada à pena mínima para homicídio comum (Carrigan et al., 2016). O estudo é estruturado em um formato tríptico: inicia-se com uma exploração das leis de feminicídio na região (CEPAL, 2021), segue-se uma revisão abrangente de pesquisas sobre a violência contra a mulher e culmina em uma análise aprofundada da correlação entre as leis de feminicídio e as taxas de homicídio (Hubinger, 2019). O objetivo é discernir até que ponto a legislação atual impacta na redução de homicídios de mulheres na região da América Latina e Caribe.

## **Legislações de combate ao feminicídio no contexto da América Latina e Caribe**

A violência contra a mulher, particularmente o feminicídio, tem sido uma preocupação crescente na América Latina e no Caribe, com muitos países introduzindo legislações específicas para combater esse fenômeno. Bolívia, por exemplo, introduziu uma legislação em 2013 que reconhece o feminicídio como crime, com sanções que incluem multas, reclusão e terapias alternativas (Souza, 2013). Em 2014, Equador e República Dominicana fizeram reformas semelhantes em seus códigos penais, com foco nas circunstâncias agravantes e na proteção das vítimas de feminicídio (Souza, 2013). O Brasil, em 2015, qualificou o feminicídio como uma circunstância agravante do homicídio (Amaya, 2020). No mesmo ano, a Venezuela aprimorou sua legislação sobre violência de gênero, especificando o feminicídio como a forma mais extrema dessa violência (Romero, 2013; Cintra, 2015). A Colômbia, também em 2015, introduziu o “Lei Rosa Elvira Cely”, que trata do feminicídio como crime autônomo (Amaya, 2020). No ano seguinte, o Paraguai adotou uma abordagem inovadora, expandindo o escopo da violência contra as mulheres para além do âmbito doméstico (Amaya, 2020). Em 2017, o Uruguai alterou seu código penal para incorporar uma perspectiva de gênero mais ampla e estabelecer juizados especializados em casos de violência de gênero (Amaya, 2020). No entanto, países como Cuba e Haiti ainda não têm legislação específica sobre feminicídio. Em Cuba, o termo é sub-reconhecido e muitas vezes evitado (Camejo, 2019). No Haiti, uma história de opressão política e discriminação contra as mulheres tem impedido avanços significativos nessa área (Giannini, 2017). Ao longo dos anos, é evidente que, embora muitos países da América Latina e do Caribe tenham feito progressos legislativos, ainda há desafios significativos a serem superados

para garantir a proteção eficaz das mulheres contra a violência.

## **Revisão de estudos empíricos sobre violência contra as mulheres**

A violência contra as mulheres é uma preocupação global e tem sido objeto de pesquisa acadêmica em diferentes regiões, incluindo na América Latina e Caribe. Este resumo abrange uma revisão de estudos empíricos sobre esse tema na região, com foco na eficácia da legislação de feminicídio e em fatores associados às taxas de feminicídio. Hutz et al. (2010) analisaram a violência contra as mulheres na América Latina e Caribe entre 1990 e 2010 e encontraram altos níveis de violência em muitos países da região. Cerca de 50% das mulheres em alguns países eram vítimas de violência doméstica, abrangendo diversas formas de abuso. Valdez (2019) investigou correlações relacionadas ao feminicídio em 13 países latino-americanos e identificou fatores como desemprego masculino, corrupção e representação das mulheres no parlamento como tendo impacto nas taxas de feminicídio. Carrigan (2016) adotou uma abordagem de método misto para analisar a relação entre legislação de feminicídio e taxas de homicídio feminino em países latino-americanos. Concluiu que a legislação de feminicídio não parecia estar protegendo as mulheres de forma eficaz. Saccomano (2017) examinou a relação entre a legislação de feminicídio e as taxas de feminicídio em 14 países da região e constatou que a existência de leis de feminicídio não estava consistentemente associada a reduções nas taxas de feminicídio. Finalmente, Rutledge (2021) investigou a eficácia das leis de feminicídio no México e encontrou resultados mistos. Embora leis mais fortes de feminicídio tenham aumentado os processos de feminicídio, o autor enfatizou a importância de combater a impunidade.

## **Metodologia**

Esta investigação tem como objetivo examinar se a promulgação de leis que tipificam o feminicídio está associada a uma redução na taxa de homicídios de mulheres na região da América Latina e Caribe.

A variável dependente deste estudo é a violência contra a mulher, mensurada por meio da estimativa da taxa de homicídios por 100.000 habitantes na população feminina, a partir de dados da Organização Mundial da Saúde (Who, 2021). Destaca-se que os autores Valdez (2019) e Rutledge (2021) também utilizam essa mesma taxa em suas análises.

A variável independente é o marco legal de enfrentamento ao feminicídio, que é mensurado pelo tempo mínimo da cominação da pena desse crime. Ressalta-se que se atribui um valor equivalente a 80 anos para os casos em que a pena mínima é de prisão perpétua.

Por sua vez, as variáveis de controle são relacionadas ao contexto socioeconômico e de igualdade entre homem e mulher no país. Essas variáveis

são mensuradas pelo Índice de Desigualdade de Gênero (GII) e pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O GII é composto por três dimensões: saúde reprodutiva, empoderamento e participação no mercado de trabalho. O GII varia entre 0 e 1 em que um baixo valor de GII indica baixa desigualdade entre mulheres e homens e vice-versa. Destaca-se a ausência de dados disponíveis para o Haiti no ano 2000 no GII, diferentemente dos demais países analisados, nos quais os dados foram acessíveis para o intervalo considerado. O IDH é a média geométrica de índices normalizados para cada uma das três dimensões-chave de desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, acesso a conhecimento, e um padrão de vida decente, mensurado por intermédio da renda per capita. O IDH varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) até 1 (desenvolvimento humano total). Ambos os índices, GII e IDH, estão disponíveis no banco de dados do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD, 2021). Com o objetivo de simplificar a interpretação e facilitar a leitura por meio do método de regressão, decide-se multiplicar as variáveis IDH e GII por 1000. Adota-se essa abordagem com o intuito de tornar essas variáveis mais compreensíveis e reduzir possíveis erros de cálculo ou interpretação durante a análise.

Em virtude da existência de países na base de dados que apresentam taxas de homicídios significativamente mais altas e divergentes da maioria, torna-se necessário aprimorar a análise e incluir variáveis de controle adicionais. Assim, introduz a variável de pena mínima para homicídio comum. Considerando que, sem a inclusão dessa variável, os resíduos da regressão não seriam normalizados mesmo após a exclusão dos países com as maiores taxas de homicídio.

Dessa forma, a adição da variável de pena mínima proporciona uma abordagem mais abrangente e adequada para compreender os fatores relacionados à violência e garantir uma análise estatisticamente mais precisa. Ainda, alguns países são casos extremos de violência contra mulher, por esta razão realizam-se duas regressões. A primeira com todos os casos e a segunda sem os casos extremos, conforme se expõe na próxima seção. A análise abarca os anos de 2000 a 2019 e 20 países para a primeira regressão e 17 países para a segunda - retiram-se El Salvador, Honduras e Colômbia. A escolha deste arco temporal se deve ao fato de que, ao longo desses anos, houve a implementação de legislações penais voltadas à violência contra a mulher nos países selecionados. Assim, incorpora-se anos antes e depois da implementação das diversas legislações, que foram apresentadas na seção 2.1.

O método de Regressão Linear Múltipla é utilizado com o objetivo de estimar o efeito das variáveis independente e de controle sobre a variável dependente. Foram analisados os países e seus respectivos anos de marcos legais conforme indicado na Tabela 1.

## Apresentação e análise dos resultados

A análise se concentra em compreender as relações entre as variáveis, identificar padrões e avaliar a força e a direção dessas associações. Em vez de estabelecer uma relação causal direta ou calcular efeitos específicos, a interpretação dos resultados enfoca a magnitude e a significância estatística das associações observadas. Dessa forma, a análise busca fornecer insights sobre a relação entre as variáveis e permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, levando em consideração as limitações e características dos dados disponíveis.

Assim, se inicia com a primeira regressão Tabela 2, na qual são incluídos todos os países da análise. Em seguida, realiza-se a segunda regressão, excluindo El Salvador, Honduras e Colômbia. Uma vez que é necessário para que os resíduos da regressão se normalizem, o que já é considerado um pré-requisito importante para a análise por si só. Em seguida, apresentamos a distribuição dos resíduos, que se mostram aproximadamente normais, e aplicamos o teste de Shapiro para verificar a normalidade desses resíduos. Por fim, relaciona-se os resultados obtidos com a revisão da literatura, destacando quais autores têm conclusões semelhantes e quais diferem das descobertas.

**Tabela 2 - Resumo dos Resultados**

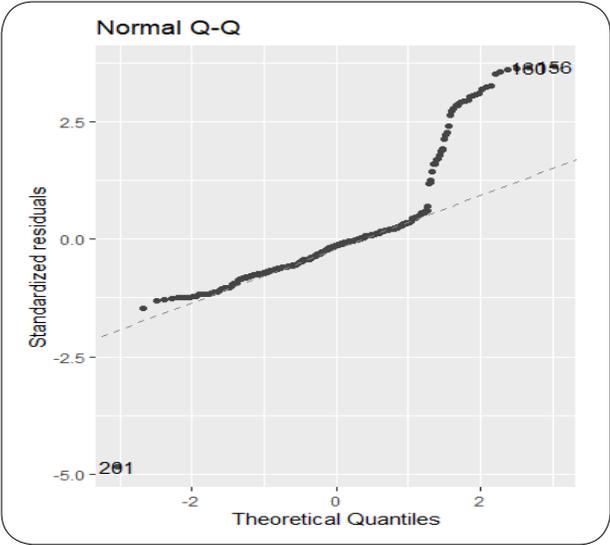
<b>Coeficientes</b>	<b>Estimativa</b>	<b>Erro Padrão</b>	<b>t Valor</b>	<b>Pr(&gt;  t )</b>
Interseções	12.007.367	1.137.650	10.555	< 2e-16
GII	-0.07675	0.01077	-7.126	4.96e-12
IDH	-0.11667	0.01041	-11.212	< 2e-16
Pena Mínima de Femicídio	0.045227	0.05142	0.880	0.379134
Pena Mínima Homicídio Doloso	0.35910	0.10399	3.453	0.000614
Erro Padrão Residual 10.17 em 394 graus de liberdade				
R <sup>2</sup>	0.289			
R <sup>2</sup> ajustado	0.2818			
Valor F	40.03 com 4 e 394 graus de liberdade			
p-valor	< 2.2e-16			
Resíduos				
Min	1Q	Mediana	3Q	Max
-17.067	-6.528	-1.122	3.017	35.828

Fonte: Elaboração própria

Antes de interpretar esses coeficientes, é importante destacar que os resíduos da regressão não apresentam uma distribuição normal. Verifica-se utilizando o teste de Shapiro, que avalia a normalidade dos resíduos (Royston, 1982). Além disso, é possível observar essa falta de normalidade no gráfico 1 de resíduos. Essa não normalidade é atribuída à presença de casos extremos em países com contextos violentos, como El Salvador, Honduras e Colômbia, que influenciam os resultados e dificultam a obtenção de uma distribuição normal dos resíduos.

Com base no resultado do teste de normalidade de Shapiro-Wilk, que o resultado precisa ser maior que 0,05 para mostrar que há normalidade (Royston, 1982), pode-se inferir que os resíduos da regressão não estão distribuídos de forma normal. Isso é indicado pelo valor de W (0.85117) e pelo p-valor extremamente baixo ( $< 2.2e-16$ ), indicando uma rejeição da hipótese nula de normalidade. Essa falta de normalidade nos resíduos pode ser atribuída à presença de casos extremos ou contextos muito violentos, como mencionado anteriormente para os países El Salvador, Honduras e Colômbia. Esses casos podem estar influenciando os resultados de forma significativa, afastando a distribuição dos resíduos da normalidade.

**Gráfico 1 - Gráfico de resíduos**



Teste de Normalidade de Shapiro-Wilk	
w = 0.85117	p - valor $< 2.2e-16$

Fonte: Elaboração própria

É importante considerar essa não normalidade ao interpretar os resultados da análise de regressão. Pode ser necessário aplicar técnicas estatísticas

alternativas ou explorar abordagens mais robustas para lidar com essa falta de normalidade e obter conclusões mais confiáveis sobre a relação entre as variáveis em estudo. Posteriormente, será necessário abordar essa questão da falta de normalidade dos resíduos e considerar a inclusão de variáveis adicionais de controle para aprimorar a análise estatística.

**Tabela 3 - Resultados VIF**

<b>Fator de Inflação de Variância (VIF)</b>	
Desigualdade de Gênero	3.318.042
IDH	2.921.621
Pena Mínima de Femicídio	1.282.356
Pena Mínima de Homicídio Doloso	1.373.710

**Fonte:** Elaboração própria

Com base na teoria de O'Brien (2007), realiza o cálculo do Fator de Inflação de Variância (VIF) para avaliar a presença de colinearidade entre as variáveis independentes do modelo. O VIF mede o grau de multicolinearidade, ou seja, a correlação linear entre as variáveis independentes, e valores elevados de VIF podem indicar a presença desse problema (O'Brien, 2007). Com base nesses valores de VIF da Tabela 3, não há evidências de colinearidade significativa entre as variáveis independentes. Valores de VIF abaixo de 10 são considerados aceitáveis (O'Brien, 2007), o que indica que as variáveis não estão altamente correlacionadas entre si. Portanto, podemos afirmar que não há colinearidade problemática entre as variáveis independentes no modelo de regressão, o que é um pré-requisito importante para a interpretação dos coeficientes estimados. Essa conclusão reforça a confiabilidade dos resultados obtidos e permite uma análise mais precisa dos efeitos individuais das variáveis independentes sobre a variável dependente.

Embora os resíduos não estejam distribuídos de forma normal, é importante prosseguir com a análise dos coeficientes para obter uma compreensão preliminar das relações entre as variáveis independentes e a taxa de homicídios de mulheres na região da América Latina e Caribe.

**Tabela 4 - Resumo dos Resultados**

<b>Coefficientes</b>	<b>Estimativa</b>	<b>Erro Padrão</b>	<b>t Valor</b>	<b>Pr(&gt;  t )</b>
Interseções	-2790470	2.311.330	1.207	0.228
GII	0.013903	0.002084	6.763	1.04e-10 ***
IDH	-0.001442	0.002127	0.678	0.498
Pena Mínima de Feminicídio	0.009411	0.009590	0.981	0.327
Pena Mínima Homicídio Doloso	0.149472	0.017955	8.325	2.20e-15 ***
Erro Padrão Residual	1,728 em 334 graus de liberdade			
R <sup>2</sup>	0.5575			
R <sup>2</sup> ajustado	0.5522			
Valor F	105.2 com 4 e 334 graus de liberdade			
p-valor	< 2.2e-16			

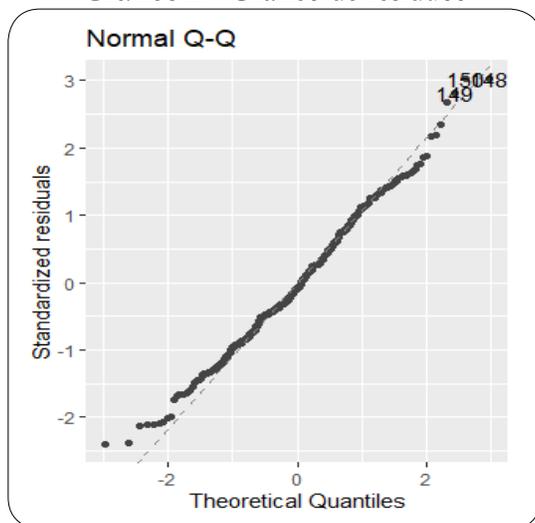
**Fonte:** Elaboração própria

Na análise subsequente, opta-se por realizar uma regressão excluindo os países que apresentam os índices de violência mais elevados, pode-se observar na Tabela 4 os coeficientes estimados, erros padrão, valores t, valores p e o coeficiente de determinação (R<sup>2</sup>) do modelo. O coeficiente estimado para a variável GII é de 0.013903, com um erro padrão de 0.002084. O valor t é de 6.763 e o valor p é 1.04e-10. Isso indica que a variável GII tem um efeito estatisticamente significativo sobre a taxa de homicídios de mulheres. Um aumento de uma unidade no GII está associado a um aumento de 0.013903 na taxa de homicídios de mulheres. Já o coeficiente estimado para a variável IDH é de -0.001442, com um erro padrão de 0.002127. O valor t é de 0.678 e o valor p é 0.498. Nesse caso, a variável IDH não apresenta significância estatística, indicando que não há evidências suficientes para afirmar que o IDH tem um efeito significativo sobre a taxa de homicídios de mulheres. Logo, o coeficiente estimado para a variável Pena Mínima Homicídio Doloso é de 0.149472, com um erro padrão de 0.017955. O valor t é de 8.325 e o valor p é 2.20e-15 (\*\*\*). Isso indica que a variável Pena Mínima Homicídio Doloso tem um efeito estatisticamente significativo sobre a taxa de homicídios de mulheres. Um aumento de uma unidade na pena mínima de feminicídio está associado a um aumento de 0.149472 na taxa de homicídios de mulheres. Já o valor de R<sup>2</sup> é 0.5575, o que significa que aproximadamente 55.75% da variabilidade na taxa de homicídios de mulheres pode ser explicada pelas variáveis incluídas no modelo. Isso indica uma moderada capacidade do modelo em explicar a variação observada. Assim, o valor de R<sup>2</sup> ajustado é 0.5522, que leva em consideração o número de variáveis inde-

pendentes no modelo (ISLAM, 2005). Esse valor é semelhante ao  $R^2$ , indicando que o ajuste do modelo não teve um efeito substancial na capacidade de explicação do modelo. Por fim, o valor F é 105.2, com 4 e 334 graus de liberdade, e o p-valor é  $< 2.2e-16$ . Isso indica que o modelo de regressão como um todo é estatisticamente significativo, ou seja, há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de que todos os coeficientes de regressão são zero.

Em síntese, o modelo de regressão mostra que o GII e a Pena Mínima de Femicídio têm um efeito estatisticamente significativo sobre a taxa de homicídios de mulheres. No entanto, a variável IDH e a Pena Mínima Homicídio Doloso não apresentam significância estatística. O modelo explica aproximadamente 55.75% da variabilidade na taxa de homicídios de mulheres.

**Gráfico 2 - Gráfico de resíduos**



**Teste de Normalidade de Shapiro-Wilk**

**w = 0.99277**

**p - valor = 0.1007**

**Fonte:** Elaboração própria

Após a análise dos resultados da segunda tabela de regressão, realiza-se o Teste de Normalidade de Shapiro-Wilk nos resíduos do modelo (Royston, 1982). O resultado do teste indica que o valor de W é 0.99277, com um p-valor de 0.1007. Isso sugere que não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de que os resíduos seguem uma distribuição normal. Além do teste de Shapiro-Wilk, é importante também analisar visualmente os resíduos do modelo. Ao plotar um gráfico dos resíduos, podemos observar

se eles estão distribuídos de forma simétrica e centrada em torno de zero, o que seria um indicativo de normalidade.

**Tabela 5 - Resultados VIF**

<b>Fator de Inflação de Variância (VIF)</b>	
Desigualdade de Gênero	4.087.630
IDH	3.633.343
Pena Mínima de Femicídio	1.284.015
Pena Mínima de Homicídio Doloso	1.395.052

**Fonte:** Elaboração própria

Seguindo a teoria de O'Brien (2007) os valores de VIF mostrados na Tabela 4 para as variáveis Desigualdade de Gênero e IDH indicam que não há uma correlação linear excessiva com as demais variáveis independentes. Portanto, não há evidências claras de multicolinearidade entre essas variáveis. Já os valores de VIF para as variáveis Pena Mínima de Femicídio e Pena Mínima de Homicídio Doloso também estão abaixo de 10, o que sugere uma baixa correlação linear com as demais variáveis independentes (O'Brien, 2007). Com base nos valores de VIF apresentados, podemos concluir que não há evidências significativas de multicolinearidade entre as variáveis independentes do modelo. Isso é um aspecto positivo, pois indica que as variáveis podem ser consideradas independentes entre si, o que fortalece a interpretação dos coeficientes estimados para cada variável.

Tendo isso em vista, pode-se comparar o resultado obtido com as conclusões das pesquisas relacionadas tipificação do feminicídio contra as mulheres. Com base nos resultados apresentados, podemos dizer que os resultados convergem com os estudos de Rutledge (2021) em relação ao efeito positivo das leis de feminicídio na taxa de persecução de feminicídios. Por outro lado, os resultados divergem do estudo de Saccomano (2017) em relação à correlação entre a legislação de feminicídio e as taxas de feminicídio.

## **Conclusões**

O resumo aborda a violência contra a mulher como um problema global, enfatizando seu impacto na vida pessoal, familiar e social, e associando-o a problemas sociais como desemprego e desigualdade, o que eleva a taxa de mortalidade feminina. Além disso, resalta os custos elevados para a segurança e saúde pública, bem como os efeitos negativos no trabalho e na educação.

Na análise estatística, a variável Pena Mínima de Femicídio apresenta uma correlação positiva e significativa com a taxa de homicídios contra mu-

lheres, indicando que o aumento da pena mínima pode estar associado a um aumento na taxa de homicídios. Contudo, essa relação pode ser influenciada por outros fatores não incluídos no modelo. Já a variável Índice de Desigualdade de Gênero (GII) mostra uma correlação negativa, sugerindo que a promoção da igualdade de gênero pode reduzir a violência contra mulheres. O estudo aponta que 55,2% da variabilidade na taxa de homicídios é explicada pelo modelo usado. De forma que não é possível afirmar conclusivamente que a tipificação do feminicídio diminui a taxa de homicídios contra mulheres na América Latina e no Caribe, sugerindo que outros fatores podem influenciar essa relação. A promoção da igualdade de gênero parece ter um papel importante na redução da violência contra mulheres. Valdez (2019) destaca a necessidade de mais pesquisas sobre feminicídio, enfatizando que a coleta de dados mais abrangente por parte dos estados latino-americanos e caribenhos facilitará estudos futuros. O texto sugere que análises individuais dos países podem ser mais benéficas do que uma abordagem regional, devido à possibilidade de variáveis específicas a cada país.

Por fim, conclui-se que, embora a convergência de marcos normativos tenha melhorado a eficiência dos recursos e das políticas públicas, ainda há um caminho a percorrer para a proteção efetiva das mulheres na região. Como mencionado por Breña (2005), a luta contra o feminicídio requer uma interação estreita entre a esfera política e os indivíduos que a compõem.

## Referências

AMAYA, Ana Luiza. **Legislações e abordagens institucionais em violência contra as mulheres no sistema de justiça: experiências na América Latina**. Brasília: IPEA, 2020.

CAMEJO, Rafael. **Femicídios: os crimes que o socialismo esconde**. Instituto Humanitas Unisinos, 2019.

CARRIGAN, Mary. **Legislação do feminicídio: lições da América Latina**. Tese de Doutorado. Universidade de Guelph, 2016.

CEPAL. **La pandemia en la sombra: femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe**. CEPAL, 2021.

CINTRA, Sônia Verônica. **Combate à violência contra a mulher na América Latina e a Convenção de Belém do Pará**. In: Seminário América Latina: cultura, história e política. UFU, 2015.

ESSAYAG, Sonia. **Del Compromiso a la Acción: Políticas para Erradicar la Violencia contra las Mujeres América Latina y el Caribe**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017.

FERREIRA, Fernando Teixeira. **Análise Comparativa dos Crimes de Feminicídio na América Latina**. Themis, v. 4, n. 19, p. 207-231, junho/ 2021.

GIANNINI, Renata Avelar. **Da Política à Implementação: Preenchendo as Lacunas para a Promoção de uma Abordagem de Gênero no Haiti**. Brasil e

Haiti: Reflexões sobre os 10 anos da Missão de Paz e o Futuro da Cooperação após 2016. JSTOR, v. 12, n. 7, p. 69-77, março/ 2017.

HUTZ, Ana; BARBOSA, Cláudia; MARQUES, Maria. **A Situação da Mulher na América Latina e no Caribe**. Temporalis, v. 3, n. 20, p. 197-220, dezembro/ 2010.

ISLAM, Muhammad Q. **Multiple Linear Regression Model Under Nonnormality**. Communications in Statistics - Theory and Methods, v. 33, n.7, p. 2443-2467, 2005.

O'BRIEN, Robert M. **Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors**. Quality & Quantity, v.8, n. 41, p. 673-690, 2007.

PNUD. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**, 2021. Disponível em: <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>. Acesso em: 8 de março de 2023.

ROMERO, Gustavo Salazar. **El Estado como garante de los derechos fundamentales de las mujeres en Venezuela bajo el marco de la nueva Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Derecho Político, 2013.

ROYSTON, John P. **An extension of shapiro and wilk's w test for normality to large samples**. Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics), n. 31, p. 115-224, 1982.

RUTLEDGE, Michael. **The Effect of Legal Reform on Femicides in Mexico**. Scholar of the College Thesis: Department of Economics, Boston College, 2021.

SACCOMANO, Claudia. **Femicide in Latin America: legal vacuum or deficit in the rule of law?** Revista CIDOB d'Afers Internacionals: Barcelona, v. 3, n. 117, p. 51-78, dezembro/ 2017.

VALDEZ, William G. **Femicide in Latin America: An Empirical Investigation into the Causes of Variation in Femicide**. Bachelor's Honors Thesis: University of California San Diego, 2019.

WHO. Estimates of rate of homicides (per 100 000 population). **World Health Organization**, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/estimates-of-rates-of-homicides-per-100-000-population>. Acesso em: 8 de março de 2023.

# ACERCA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS PENALES

**Ana Isabel García Alfaraz**

Profesora Ayudante Doctor de Derecho penal  
Universidad de Salamanca

## **Resumen:**

Este artículo pretende ofrecer una reflexión sobre el papel de las Ciencias penales en la perspectiva de género. Así, en primer lugar, desde un punto de vista criminológico, se analizarán los posibles modelos explicativos de qué conductas pasan a integrar el elenco de ilícitos penales y por qué, centrando la atención en los procesos de criminalización y, especialmente, de victimización subyacentes. En segundo lugar, desde la óptica del Derecho penal se examinará la respuesta penal ofrecida, teniendo presente que el Derecho penal es el último recurso que detenta el Estado para resolver los conflictos sociales más graves. Y, por último, desde el ámbito de la Política criminal se valorará la estrategia de lucha adoptada contra las distintas manifestaciones de desigualdad y discriminación hacia la mujer. En este sentido, se prestará un especial interés a si los pasos realizados hasta el momento han sido “acertados” y si éstos consiguen los objetivos marcados. En definitiva, este artículo quiere contribuir al debate y al pensamiento crítico en materia de igualdad de género, focalizando la atención en la cuestión de si el Derecho penal es un instrumento adecuado para solucionar una desigualdad estructural, y si las Ciencias penales pueden ayudar o no a empoderar a las mujeres y a lograr modelos de liderazgo femenino.

**Palabras clave:** Género; Mujer; Desigualdad; Control social; Ciencias penales.

## **La sociedad, ejemplo de expresiones de desigualdad y discriminación por razón de género**

Las mujeres continúan en el siglo XXI sufriendo situaciones de desigualdad y discriminación en su vida cotidiana<sup>1</sup>, producto de la institucio-

1 Piénsese, por ejemplo, en comportamientos que se llevan realizando toda la vida con el objetivo de silenciar a las mujeres: el “*mansplaining*”, cuando un hombre intenta explicar

nalización y dominio de la sociedad patriarcal. El patriarcado se erige como un sistema de organización social en el que las posiciones de poder político, religioso, económico y militar lo detentan exclusiva o mayoritariamente los hombres (Lerner, 1990). En general, este modelo atribuye espacios de actuación diferentes. Así, el ámbito público es para el hombre, que es quien ocupa las posiciones de poder y el ámbito privado se diseña o reserva para la mujer. Esta asignación implica claramente la exclusión de la mujer de la vida pública, de la toma de decisiones, facilitando de este modo su invisibilidad social. Además, esta circunscripción de la mujer al espacio privado, al hogar, entraña importantes consecuencias todavía perceptibles, como, por ejemplo, su mayor dedicación al cuidado de niños y mayores, a los trabajos domésticos, etc. En este sentido, en la sabiduría popular o el refranero español reproduce definiciones sociales, formas de pensar y actuar, roles y estereotipos (Cook y Cusack, 2010; Fernández Poncela, 2015). Son muchas las manifestaciones que “reivindican” este papel de la mujer: “*La mujer en la casa y el hombre en la plaza*”, “*la mujer y la gallina hasta la puerta la vecina*”, “*la buena mujer de tarde en tarde se deja ver*”, etc. instaurando, en definitiva, una construcción social de la mujer ideal, que especifica o determina lo que se espera de las mujeres en la sociedad, en su “vida social”. Así, las mujeres que se ajustaban a ese perfil venían “angelizadas”, denominadas “ángeles del hogar”<sup>2</sup>; mientras que aquellas que se alejaban de lo socialmente esperado venían demonizadas o caracterizadas como “*femme fatale*”<sup>3</sup>, etiquetadas como peligrosas y sancionadas socialmente, es decir, siendo criticadas, maltratadas y excluidas de su entorno o de la sociedad. La construcción de esta imagen de la mujer no es una cuestión banal, porque no sólo refuerza la construcción patriarcal de la mujer, sino también porque la fijación de ese prejuicio en la sociedad contribuye a su traslado al Derecho como “representación”, reflejo de la sociedad y sus valores (Mendes, 2020).

Las construcciones y las expectativas sociales difieren en función del género del sujeto, advirtiendo como la sociedad premia la masculinidad, es androcentrista. Desde una perspectiva o nomenclatura más penal, se obser-

---

algo a una mujer de forma didáctica y muy simple, como si ella no fuera capaz de entender el argumento; el “*maninterrupting*”, cuando un hombre interrumpe constantemente el discurso de una mujer, no dejándola terminar la frase o incluso haciéndolo por ella; o el “*gaslighting*”, una de las formas de maltrato psicológico de un hombre sobre una mujer, haciéndole creer que está equivocada sobre un determinado tema, que es una locura lo que afirma, etc., cuando, en realidad, ésta tiene razón. Si bien estas manifestaciones no llegan a ser constitutivas de ilícito penal, presentan una gran relevancia, fundamentalmente, por dos motivos: Primero, estamos ante expresiones arraigadas en la sociedad patriarcal que contribuyen al maltrato psicológico de la mujer y segundo, favorecen la aparición de otras formas más graves de violencia.

2 Muestra de ello, por ejemplo, el refrán: “*La mujer buena y leal, es tesoro real*”.

3 Este sentido se recoge en los siguientes refranes: “*No te fíes de mujer que no hable, ni perro que ladre*”, “*A mujer temeraria, o dejarla o matarla*”, o más recientemente, “*La esposa con chat, el marido en Pizca Hut*”.

va que los sistemas de vigilancia y control social (formal e informal) no funcionan igual para los hombres que para las mujeres y ello porque el control social depende del contexto social, político y cultural complejo (Garland, 1999). Así, el control social informal ejercido por instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, el barrio, la sociedad en general, actúan con mayor severidad contra las mujeres o, al menos, la vara que se emplea para fijar lo socialmente adecuado es distinta. De este modo, se determinan qué actividades pueden o no pueden hacer las mujeres, formas de vestir, horarios, actividades lúdicas, relaciones sexuales, etc. con la evidente finalidad de cosificar a la mujer y reforzar dos aspectos: el carácter doméstico y la maternidad de las mujeres. En este sentido, son muchos los que siguen considerando el hogar como un ámbito privado en el que amparándose en ese carácter (*“los trapos sucios se lavan en casa”*) y en la subordinación de la mujer legitiman el uso de la violencia. El ejercicio de la violencia contra la mujer se encuentra todavía fuertemente enraizado culturalmente. La violencia se erige como un instrumento “adecuado” para ejercer el control social informal (*“A la mujer y a la mula, vara dura”*; *“La mujer y la candela, tuércela el cuello si la quieres buena”*, etc.). Así, en el hogar, el hombre se cree legitimado para utilizar la violencia para corregir comportamientos, pensamientos o simplemente obtener respeto por parte de la mujer.

### **Algunas reflexiones criminológicas sobre la perspectiva de género**

La Criminología es la ciencia que se ocupa del estudio del delito, el infractor, la víctima y el control social del comportamiento delictivo, y que pretende aportar información válida y contrastada sobre la génesis, la dinámica y las principales variables de la delincuencia, así como sobre los programas para su prevención eficaz (García-Pablos De Molina, 2014).

Evidentemente, no todos los objetos de estudio de la Criminología han recibido la misma atención. La mayor parte de los estudios se han centrado exclusivamente en el estudio de los hombres, descuidando claramente el estudio de la mujer y su relación con el delito (Smart, 1980). En estas páginas no se realizará una revisión de los estudios realizados hasta la actualidad, sino que se centrará esencialmente en dos aspectos: el proceso de selección de los comportamientos prohibidos (proceso de criminalización) y el proceso de victimización, por qué la “presencia” del patriarcado determina que los hechos elegidos como constitutivos de delitos puedan diferir en función del género de los sujetos activos; existan diferentes modelos explicativos de la criminalidad o se aborde diferentemente la adopción de las estrategias de intervención, de prevención, etc.

#### **a. Procesos de criminalización**

La sociedad patriarcal ha sido tradicionalmente el modelo sobre el que

se ha estructurado y todavía, en fuerte medida, se estructura la sociedad, decidiendo los valores y las normas sociales imperantes, así como la forma de ejercitar el control social sobre la población, que como se ha indicado, se ha realizado y se realiza de forma distinta sobre los hombres y mujeres, ajustándose, igualmente, a las transformaciones sociales. En este sentido, ya no se necesita la firma del marido para abrir una cuenta corriente o poder trabajar. Igualmente, el deber de obediencia de la mujer al marido, la consideración de abandono del hogar (cuando la mujer se iba del hogar por sufrir malos tratos), o el tratamiento privilegiado del hombre que ejercía violencia física, psíquica o sexual sobre la esposa han desaparecido afortunadamente de nuestra legislación.

Históricamente, los delitos, las formas de criminalidad estaban ligados a la maternidad (Héritier, 1996), a la «*feminité reproductive, et donc à ses pouvoirs de séduction*» (Besnier, 2014, 76). Esto es, los delitos estaban relacionados con los roles tradicionales asignados a las mujeres, sancionando así el aborto, el infanticidio, el abandono o maltrato de menores.

Cada sociedad determina qué comportamientos son constitutivos de ilícito penal, sancionando a quienes los cometen con la finalidad de prevenir la realización de nuevos delitos por parte de los ciudadanos en general (prevención general) o del sujeto que ya ha cometido el delito (prevención especial).

Para el *labeling approach* o el enfoque del etiquetamiento, es la sociedad y las agencias del sistema de justicia las que definen qué es desviado o delictivo, atendiendo a la infracción de alguna norma aprobada socialmente (Becker, 1991). Esta selección de las conductas prohibidas es lo que se conoce como criminalización primaria. Sin embargo, este proceso de selección de los comportamientos prohibidos puede que no se centre tanto en la conducta en sí, sino que se realice atendiendo a un determinado perfil del sujeto activo, a la presencia de determinadas características que concurren en el infractor. Se crea así el estereotipo de delincuente. La sociedad lo asume y reclama una mayor persecución de los sujetos que se ajustan a dicho estereotipo. En este sentido, en la actualidad, tanto la sociedad como el sistema de justicia consideran que merecen una mayor reprobación las conductas de maltrato cometidas por un hombre hacia una mujer, derivando hacia un Derecho penal de autor y del enemigo (González Rus, 2005; Mata y Martín, 2009; Polaino Navarrete, 2008) y no sólo se recoge así en nuestro código penal, sino que la criminalización secundaria, referida a la actuación de la policía y los tribunales centra su actuación en estos sujetos. Como indica Zaffaroni et al. (2007), no se pueden perseguir todos los delitos que se cometen en la sociedad por lo que la policía y los tribunales con su intervención están eligiendo, seleccionando de aquellos comportamientos criminalizados primariamente cuáles van a criminalizar secundariamente basándose en criterios como la gravedad, la alarma social generada o el perfil del infractor o de la víctima.

## b. El proceso de victimización

En las ciencias penales, la víctima se ha caracterizado por ser la gran olvidada, la que debía ser ignorada para garantizar una aplicación objetiva al infractor del Código penal (Carta Magna del delincuente); la denominada incluso el sujeto pasivo, porque nada decidía en el delito. No obstante, a partir de los estudios victimológicos de von Hentig y Mendelsohn, se produce un redescubrimiento de la víctima, un sujeto activo capaz de influir en el propio delito, su desarrollo y, como no, en su prevención.

La presencia de elementos culturales y sociales propios del patriarcado decide que las mujeres estén sujetas a una percepción estereotipada que contribuye a la vulnerabilidad de este colectivo. Dussich (2006) define vulnerabilidad como una condición física, psicológica, social, material o financiera por la que una persona o un objeto tiene una debilidad que podría convertirlos en víctimas si otra persona o personas reconocieran estas debilidades y se aprovecharan de ellas. Así, factores biológicos, biográficos, sociales, dimensiones de la personalidad, psicobiológicos, psicológicos o psicopatológicos (Esbec y Gómez, 2000) desempeñan un importante papel en el riesgo de victimización, es decir, en la probabilidad de convertirse en víctimas, puesto que, normalmente, la violencia, las situaciones de discriminación, abuso y maltrato se dirigen hacia aquellos sectores de población más vulnerables. Y, en principio, si la mujer parte en la sociedad de una situación de desequilibrio y desigualdad puede convertirse en teoría más fácilmente en víctima de la sociedad y también de los delitos. No obstante, ser consideradas más vulnerables no implica que las mujeres se encuentren en una situación de riesgo o abuso inevitable. Se trataría a lo sumo de una vulnerabilidad relativa y no absoluta. En este sentido, conviene tener presente que los índices o el riesgo de victimización no se reparten de forma homogénea entre la población ni entre sus grupos o subgrupos. No todas las personas presentan la misma probabilidad de convertirse en víctimas, ni el riesgo es el mismo para todos los delitos o conductas desviadas<sup>4</sup>.

Otro aspecto interesante y digno de mención es el papel que desempeñan las instancias de control social en este proceso. En general, las instancias de control social informal consideran a la mujer como una víctima que contribuye a la realización del delito por su actitud facilitadora (debido a su conducta pasiva, no impiden la comisión del delito) o incluso precipitadora, porque “incita” al delincuente a cometer el delito. Sin olvidar, los mecanismos que operan en la sociedad y favorecen la autoculpabilización de la víctima o las técnicas de neutralización de la responsabilidad o de justificación por las que el infractor niega el daño, niega la víctima o simplemente atribu-

4 En este sentido, de la Cuesta Arzamendi (2006) señala que el paradigma de víctima de situaciones de abuso y maltrato son mujeres viudas, mayores de 75 años, impedidas física o mentalmente por una enfermedad crónica que las hace dependientes; aisladas socialmente y carentes de roles que desempeñar.

ye la responsabilidad del delito a la víctima (Sykes y Matza, 1957).

En cuanto a las instancias de control social formal, se constata una mayor victimización secundaria y terciaria. La victimización secundaria hace referencia al conjunto de costes personales que tiene para la víctima de un delito su intervención en el proceso penal (Tamarit, 2006), tanto en la denuncia de los hechos ante los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad como en las fases posteriores del procedimiento (especialmente durante el juicio oral). El alcance de esta victimización dependerá en buena medida de cómo sea la atención recibida por la administración de justicia. Por ejemplo, el interrogatorio, el miedo a que no la crean, la exploración médica, el cuestionamiento de su actitud o comportamiento ante el delito, el reencuentro con el agresor en el juicio oral, etc. En general, las mujeres sufren una mayor victimización secundaria. A menudo son “juzgadas” por la policía, en el proceso, así como en los medios de comunicación (Acale Sánchez, 2017) o recientemente en las redes sociales.

En cuanto a la victimización terciaria, ésta comprendería los costes de la imposición de una sanción penal para el infractor, pero también para su familia, amigos, los de la víctima o la sociedad en general, referidos esencialmente a la estigmatización o el rechazo social, que suelen ser mayores en el caso de las mujeres.

## **Una sociedad dominada por el miedo y la inseguridad**

En los últimos años, la consecución de seguridad en todos los ámbitos se ha convertido en la principal “preocupación” de la sociedad, de los políticos, del Derecho o incluso del Derecho penal (Donini, 2009).

Los ciudadanos se sienten inseguros y demandan seguridad a los poderes públicos. La inseguridad o el miedo al delito no tienen por qué basarse en razones objetivas, en la existencia de peligros o riesgos reales; sino que es una cuestión subjetiva (García España et al, 2010).

Para Castel, la inseguridad es producto «*de un desfase entre una expectativa socialmente construida de protecciones y las capacidades efectivas de una sociedad dada para ponerlas en funcionamiento*» (Castel, 2004, 13). Y, lamentablemente, en la sociedad actual, que Beck califica como sociedad del riesgo, los ciudadanos se sienten inseguros ante riesgos invisibles e imprevisibles, que cada vez se perciben como mayores, porque se tiene la sensación de que cada vez se tiene más que perder, convirtiéndose la obtención de seguridad en una obsesión. La seguridad se ha transformado en un valor supremo y central de la sociedad, sobrevalorándose, resultando su consecución total utópica. Sin embargo, los medios de comunicación y los partidos políticos aprovechan esta ansia por la seguridad para obtener beneficios o rédito electoral. En definitiva, la seguridad se instrumentaliza, pero no se debe olvidar que se hace sacrificando la libertad, derechos y libertades de los ciudadanos.

A grandes rasgos, el funcionamiento de los medios de comunicación es esencial<sup>5</sup>. Éstos no sólo fijan los temas que se tratan, lo que es importante, sino que proporcionan el encuadre, cómo se debe valorar, interpretar esa información. Y, en líneas generales, el sensacionalismo, la inseguridad y el miedo al delito son temáticas que otorgan más audiencia. Siendo, por tanto, los medios de comunicación los principales responsables de generar alarma social. Fenómeno que, en ocasiones, decide la actuación penal, obviando los principios de merecimiento y necesidad que deben regir la intervención del Derecho penal (Corcoy Bidasolo, 2010). Se observa por tanto no sólo un uso político de la seguridad, sino también una politización del Derecho penal (Pérez Cepeda, 2008).

Generalmente, la seguridad y la libertad se ven como las dos caras de una misma moneda para avisar así de que la consecución de la ansiada seguridad implica una cesión de libertad o de derechos. En este sentido, resulta interesante advertir la presencia en la sociedad de un miedo a que las personas y, especialmente, las mujeres se conviertan en víctimas. Aspecto éste que se traduce en una pérdida de libertad de las mujeres, en un menoscabo en el ejercicio de sus derechos. De este modo, las instituciones de control social informal (familia, barrio, comunidad, etc.), los ciudadanos “reclaman” no sólo seguridad a los poderes públicos, sino también que las mujeres renuncien a su libertad en aras de su pretendida seguridad. Piénsese, por ejemplo, en el hecho de pedir a las mujeres que se abstengan de realizar determinadas actividades (que nunca se exigirían a los hombres): no salir de noche, no ir sola, no vestir llamativamente, etc. reforzando la idea expuesta anteriormente de la mujer como víctima precipitadora del delito.

Igualmente, se puede percibir una clara forma de coartar, limitar la libertad de las mujeres desde la perspectiva del control social formal, cuando, por ejemplo, el Estado, desde su visión paternalista, sustituye a la mujer en la toma de decisiones convencido de que es por su bien, el denominado paternalismo punitivo (Laurenzo Copello, 2007). Así, se considera que la mujer víctima de violencia doméstica no puede ejercer sus derechos y decidir como las víctimas en otros delitos, si quiere o no, por ejemplo, que se establezca una orden de alejamiento contra su pareja y agresor. Esta medida preceptiva lejos de contribuir al liderazgo femenino fomenta la desigualdad y perpetua la imagen patriarcal de la mujer como un ser desvalido y vulnerable que debe estar sometida a la *auctoritas* de una figura masculina: marido o padre (incluyendo al Estado).

## La deriva hacia un Derecho penal de la seguridad

En las páginas precedentes se ha puesto de manifiesto la presencia de

5 En este sentido, Ghanem (1997) mostró con su estudio la existencia de una asociación (estadística) entre la inseguridad ciudadana y la exposición mediática de la delincuencia en los medios de comunicación.

tres fenómenos: Primero, la existencia de movimientos sociales, entre ellos el feminista que motivan un cuestionamiento del sistema patriarcal, de los valores sociales y de las normas, exigiendo un cambio en el tratamiento de la perspectiva de género; segundo, el redescubrimiento de la víctima en las ciencias penales, y tercero, la configuración de la seguridad como un valor supremo. La concurrencia de todos estos factores, en mi opinión, han motivado a su vez que impere la idea, la construcción social de las mujeres como víctimas, como seres vulnerables que requieren del Derecho y, especialmente, del Derecho penal para garantizar su seguridad.

En la actualidad, la seguridad prevalece sobre cualquier otro valor y sirve además como pretexto para no llevar a cabo los cambios económicos y sociales necesarios, para no intervenir con otros instrumentos de control social distintos del Derecho penal (Muñoz Conde, 2004), que serían más costosos en términos económicos, pero no necesariamente desde el punto de vista de los derechos y garantías de los ciudadanos (Lacasta-Zabalza, 2006).

Sin embargo, esta postura resulta peligrosa, porque «*coloca al Derecho penal en un sistema de producción y resguardo de seguridad y lo torna en un instrumento de combate de problemas y de dominación de riesgos*» (Hassemer, 2008, 37), con un importante componente simbólico, porque no consigue prevenir efectivamente los delitos, sino que se limita a ofrecer una respuesta de cara a la galería (Barrata, 1991). En realidad, con la intervención penal no se atajan las causas estructurales de los problemas, es decir, éstos no se consiguen resolver exclusivamente con la actuación del Derecho penal, conduciendo, por ende, al fracaso del Derecho penal, que es incapaz de lograr esos objetivos imposibles, así como a un debilitamiento de su perfil constitucional (Prittwitz, 1993).

Así, la mera tipificación de las conductas de discriminación, abuso o maltrato a las mujeres, el aumento de las sanciones previstas para estos comportamientos no puede evitar su comisión. Máxime cuando el diseño, la selección y configuración de los tipos penales, de las conductas constitutivas de delito no toman en consideración la etiología, los perfiles de infractores y víctimas, etc., es decir, los resultados derivados de las investigaciones criminológicas. La intervención penal no es la consecuencia de un proceso reflexivo, sino que frecuentemente es la respuesta a la alarma social generada, dirigida fundamentalmente a contentar formalmente (y simbólicamente) a los ciudadanos. Sin embargo, la selección de las conductas prohibidas y su tipificación construye o al menos difunde una imagen social de la mujer: la de persona vulnerable que necesita la tutela del Estado, a la par que establece un perfil del autor de los comportamientos prohibidos, desembocando en un Derecho penal de autor.

El punitivismo, la amenaza de un castigo o la conminación de la sanción penal es simplemente una vertiente de la prevención, pero existe otra todavía más importante, la estabilizadora o integradora, que refuerza la confianza de los ciudadanos en el ordenamiento jurídico. La norma penal cuan-

do informa de los comportamientos prohibidos contribuye a la asunción de los valores de la norma, fortaleciendo así una actitud de respeto hacia la norma y la integración social.

Igualmente, la prevención se puede clasificar en primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria, orientada a la génesis del delito, persigue actuar sobre las causas, para neutralizar, evitar que el delito llegue a producirse. Intervenir en la educación, el trabajo, la calidad de vida, la igualdad de oportunidades con políticas sociales, económicas y culturales. La prevención secundaria es más selectiva, se dirige hacia grupos en riesgo (tanto de convertirse en delincuentes como en víctimas) cuando el delito se exterioriza, exigiendo, por tanto, una intervención más directa. Por último, la prevención terciaria, la más punitiva, tiene lugar con posterioridad a la realización del delito. El autor del delito viene condenado al cumplimiento de una pena y durante su ejecución se le ofrece someterse al tratamiento penitenciario para prevenir su reincidencia, resultando esencial para su logro la asunción de la responsabilidad por los hechos cometidos.

## Aspectos político criminales

La política criminal basada en razones securitarias perpetúa la imagen subordinada de la mujer, porque refuerza la idea de que *“Toda mujer puede ser víctima”* (Larrauri, 2018). Esta afirmación es parcialmente verdadera, porque olvida que la probabilidad de ser víctima de un delito no es igual para todas las mujeres. En el proceso de victimización inciden más factores que el género. Sin embargo, la continua defensa de esta tesis (*“Toda mujer puede ser víctima”*) provoca consecuencias devastadoras, como, por ejemplo, que no se adopten estrategias específicas para aquellos grupos o colectivos más vulnerables o que presentan un mayor riesgo de victimización.

Igualmente, acudir exclusivamente al Derecho penal puede resultar contraproducente. El Derecho penal no es la panacea y el denominado feminismo punitivo (Larrauri, 2018) no es la solución, porque la protección y la prevención no puede venir exclusivamente de un Derecho penal centrado esencialmente en sancionar al infractor (y voluntariamente, si quiere, llevar a cabo programas de tratamiento penitenciario dirigidos a su resocialización) y a satisfacer la responsabilidad civil de la víctima del delito. El Derecho penal o el sistema de justicia penal no son suficientes para contrarrestar el daño y la violencia que sufren las mujeres en una sociedad todavía patriarcal. No puede por sí solo cambiar la forma de pensar, los valores imperantes en la sociedad ni la forma de ejercer el denominado control social informal. Es necesario no sólo el paso del tiempo (piénsese que en un par de décadas hemos pasado, por ejemplo, de considerar la violencia doméstica un asunto privado a convertirse en uno de los objetivos primordiales de la política criminal), sino también la intervención de la Criminología, porque los estudios

criminológicos proporcionan información relevante para poder diseñar estrategias preventivas eficaces desde las diferentes perspectivas, no sólo desde el punto de vista del delincuente (primaria, secundaria y terciaria), sino también de la víctima.

La amenaza de la imposición de una pena (prevención general negativa) por muy elevada que sea ésta no consigue la disuasión, la prevención de delitos como los de violencia de género, al menos en términos de reducción de delitos (Sanz Mulas, 2019; Villacampa Estiarte, 2018). Es más, el hecho de que las sanciones penales puedan incluso llegar a ser desproporcionadas plantea problemas adicionales como que las víctimas decidan no continuar con el proceso penal, se retracten; problemas relativos a inseguridad jurídica, porque el propio Código penal (art. 153.4 CP<sup>6</sup>) permite a los jueces y tribunales imponer la pena inferior en grado a la prevista, etc. No obstante, lo más alarmante no es que la actual regulación no consiga prevenir la comisión de delitos, sino que no se garantice la protección de la víctima si ésta no denuncia; es decir, que sólo se pueda conseguir protección si se denuncia. Quizás sería conveniente plantear la posibilidad de derogar la prohibición de acudir a la mediación (art. 44.5 LO 1/ 2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género) y permitir la utilización de las fórmulas de justicia restaurativa para la resolución de los casos de violencia de género (Villacampa Estiarte, 2020). Y ello porque, primero, en general, las víctimas no denuncian porque no quieren perder el control del proceso, asumiendo medidas no deseadas como la orden de alejamiento, o no quieren la imposición de sanciones penales en algunos casos desproporcionadas, en ocasiones tampoco quieren abandonar a su pareja o cesar la convivencia, sino simplemente persiguen una protección inmediata. Igualmente, es importante tener en cuenta que es difícil denunciar aquellas conductas que no están visibilizadas o que “socialmente” se encuentran aceptadas o no son consideradas como formas de discriminación o violencia de género. Segundo, la justicia restaurativa da un mayor protagonismo y visibilidad a la víctima, que participa activamente en la solución del conflicto expresando su voluntad, controlando los efectos derivados de la victimización secundaria y saliendo reforzada del proceso. La negación de esta posibilidad a la víctima no puede basarse en la situación de desequilibrio y desigualdad de las partes que le va a impedir defender sus intereses y tomar decisiones libremente. Si realmente se constata esa subordinación debería trabajarse en la corrección de la desigualdad, en el empoderamiento de la mujer para que, si quiere, pueda acudir a estos mecanismos de justicia restaurativa para solucionar el conflicto. Denegar esta oportunidad supone, en mi opinión, mantener la subordinación de la mujer, perpetuar la imagen de la mujer como una per-

---

6 No obstante lo previsto en los apartados anteriores, el Juez o Tribunal, razonándolo en sentencia, en atención a las circunstancias personales del autor y las concurrentes en la realización del hecho, podrá imponer la pena inferior en grado.

sona desvalida, incapaz de saber qué es lo que quiere y de decidir sobre las formas más adecuadas de reparar el daño que se le ha ocasionado.

## **A modo de conclusión**

En los últimos años se advierte cómo la sociedad presenta un mayor interés por las cuestiones de género. Esta preocupación es positiva porque supone que existe conciencia social de la presencia de diferencias en función del género. Aspecto éste esencial y previo para poder avanzar hacia la igualdad y la potenciación del liderazgo femenino. En este sentido, se debe tener presente que sólo si se tiene conciencia, se admite la existencia de un problema, se podrá analizar el fenómeno, conocer y adoptar las medidas necesarias para corregirlo. Así, las actuaciones del movimiento feminista, la concienciación social, etc. han presionado para que los poderes públicos intervengan, reduciendo y eliminando las situaciones de desigualdad y emprendiendo firmemente el camino hacia la igualdad, el liderazgo femenino tanto en el ámbito público como privado.

Se debe valorar positivamente la admisión del problema existente en la sociedad, pero quizás, como se ha puesto de manifiesto en el texto, las medidas adoptadas no han sido totalmente “acertadas” debido fundamentalmente a la ausencia de un conocimiento integral del fenómeno y de una reflexión científica y pausada del fenómeno desde el punto de vista criminológico, incidiendo en la etiología que motiva las formas de discriminación y violencia a las mujeres. Las estrategias de prevención no pueden centrarse exclusivamente en el punitivismo, en una mera intervención penal caracterizada por la imposición de sanciones penales cada vez más elevadas. Conseguir la igualdad, eliminar el desequilibrio de géneros exige trabajar en el empoderamiento femenino, en el desarrollo de modelos de liderazgo dentro de la sociedad, implementar políticas sociales activas que incidan sobre las causas estructurales del fenómeno, en definitiva, es necesario incidir sobre el control social informal y no sólo sobre el control social formal.

## **Referencias**

ACALE SÁNCHEZ, María. **El género como factor condicionante de la victimización y criminalidad femenina**. Papers. Revista de Sociología, Vol. 102, nº 2, 2017, p. 1-30.

BECKER, Howard. **Outsiders. Studies in the Sociology of deviance**. New York: The free press, 1991.

BESNIER, Anne. **La violence féminine, du vécu au transmis**. Paris: L'Harmattan, 2004.

BARATTA, Alessandro. **Funciones instrumentales y simbólicas del Derecho penal: Una discusión desde la Criminología crítica**. Pena y Estado, nº 1, 1991, p. 37-55.

- CASTEL, Robert. **La inseguridad social**. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- COOK, Rebecca J. & CUSACK, Simone. **Gender stereotyping: Transnational Legal Perspectives**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010.
- CORCOY BIDASOLO, Mirentxu (2010). **La interpretación en Derecho penal. Favor libertatis versus favor securitatis. In dubio pro reo versus in dubio contra reo**. En D. M. Luzón Peña (dir.), *Derecho penal del estado social y democrático de derecho: Libro homenaje a Santiago Mir Puig*. Las Rozas: La Ley, 2018, p. 143-174.
- DONINI, Massimo. **La sicurezza come orizzonte totalizante del discorso penalistico**. Relazione provvisoria per il Convegno “Sicurezza e diritto penale”, 21.03.2009, Modena.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, José Luis. **El maltrato de personas mayores desde un prisma criminológico interdisciplinar: Algunas conclusiones provisionales**. En: de la Cuesta Arzamendi (ed.), *El Maltrato de personas mayores*. Donostia: Hurkoa Fundazioa e Instituto Vasco de Criminología, 2006, p. 197-213.
- DUSSICH, John. **Victimology-past, present and future**. 131<sup>st</sup> International Senior Seminar, Visiting Experts’ Papers, UNAFEI, 2006, p. 116-129.
- ESBEC RODRÍGUEZ, Enrique y GÓMEZ JARABO, Gregorio. **Psicología forense y tratamiento jurídico-legal de la discapacidad**. Madrid: Edisofer, 2000.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna. **Refranes, edades y género**. *Revista de folklore*, n° 397, 2015, p. 22-29.
- GARCÍA ESPAÑA, Elisa et al. **Evolución de la delincuencia en España: Análisis longitudinal con encuestas de victimización**. *Revista Española de Investigación Criminológica*, n° 8, 2010, p. 1-27.
- GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, Antonio. **Tratado de Criminología**. Valencia: Tirant lo blanch, 2014.
- GARLAND, David. **Castigo y sociedad moderna**. México: Siglo XXI, 1999.
- GHANEM, Salma. **El segundo nivel de composición de la agenda: la opinión pública y la cobertura del crimen**. *Comunicación y sociedad*, Vol X, n°1, 1997, p. 151-167.
- GONZÁLEZ RUS, Juan José. **La constitucionalidad de la LO 1/ 2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género, en relación con la referencia de los delitos de lesiones, amenazas y coacciones**. En CARBONELL MATEU, DEL ROSAL BLASCO, MORILLAS CUEVA, ORTÍ BERENGUER, QUINTANAR DÍEZ (coord.): *Estudios penales en homenaje al prof. Cobo del Rosal*. Madrid: Dykinson, 2005, p. 483-502.
- GORJÓN BARRANCO, María Concepción. **Feminismo, seguridad y política criminal de género**. *Revista Penal México*, n° 10, 2016, p. 67-81.
- HASSEMER, Winfried. **Seguridad por intermedio del Derecho penal**. En MUÑOZ CONDE (coord.): *Problemas actuales del Derecho penal y de la Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2008, p. 25-64.
- HÉRITIER, Françoise. **Masculin/ féminin. La pensée de la difference**. Paris:

Odile Jacob, 1996.

LACASTA-ZABALZA, José Ignacio. **La excepción como regla.** En BERNUZ BENEITE y PÉREZ CEPEDA (coords.): *La tensión entre libertad y seguridad. Una aproximación socio-jurídica.* Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, p. 159-180.

LAURENZO COPELLO, Patricia. **Violencia de género y derecho penal de excepción: entre el discurso de la resistencia y el victimismo punitivo.** Cuadernos de derecho judicial, nº 9, 2007, p. 31-74.

LARRAURI, Elena. **Criminología crítica y violencia de género.** Barcelona: Trotta, 2018.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado.** Barcelona: Crítica, 1990.

MATA Y MARTÍN, Ricardo. **Algunas dificultades de la noción de la ley de violencia de género.** En DE HOYOS SANCHO (coord.), *Tutela jurisdiccional frente a la violencia de género. Aspectos procesales, civiles, penales y laborales.* Valladolid: Lex Nova, 2009, p. 107-122.

MENDES, Soraia da Rosa. **Processo Penal Feminista.** São Paulo: Atlas, 2020.

MUÑOZ CONDE, Francisco. **El nuevo Derecho penal autoritario.** En LOSANO y MUÑOZ CONDE (coords.): *El derecho ante la globalización y el terrorismo: «Cedant arma togae».* Valencia: Tirant lo Blanch, 2004, p. 161-184.

PÉREZ CEPEDA, Ana Isabel. **La seguridad como fundamento de la deriva del Derecho Penal postmoderno.** Madrid: Iustel, 2007.

PÉREZ CEPEDA, Ana Isabel. **De la sociedad neoliberal del riesgo a la expansión del Derecho penal.** En MUÑOZ CONDE (coord.): *Problemas actuales del Derecho penal y de la Criminología.* Valencia: Tirant lo Blanch, 2008, p. 163-200.

POLAINO NAVARRETE, Miguel. **La ley integral contra la violencia de género y la inflación del Derecho Penal: luces y sombras.** En BURGOS LADRÓN DE GUEVARA (coord.): *La violencia de género. Aspectos penales y procesales.* Granada: Comares, 2008, p. 21-64.

PRITTWITZ, Cornelius. **Derecho penal y riesgo: Investigaciones sobre la crisis del Derecho penal y la política criminal en la sociedad del riesgo.** Madrid: Marcial Pons, 2021.

SANZ MULAS, Nieves. **Violencia de género y Pacto de Estado.** Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.

SMART, Carol. **Women, Crime and Criminology. A Feminist Critique.** New York: Routledge, 1980.

SYKES, Gresham M. & MATZA, David. **Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency.** *American Sociological Review*, Vol. 22, nº 6, 1957, p. 664-670.

TAMARIT SUMALLA, Josep María et al. **Manual de Victimología.** Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

VILLACAMPA ESTIARTE, Carolina. **Pacto de estado en materia de violencia**

**de género:** ¿más de lo mismo?. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, n° 20-04, 2018, p. 1-38.

VILLACAMPA ESTIARTE, Carolina. **Justicia restaurativa en supuestos de violencia de género en España:** situación actual y propuesta político-criminal. Política Criminal, Vol. 15, n° 29 (Julio 2020), Art. 3, 2020, p. 47-75.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, ALAGIA, Alejandro y SLOKAR, Alejandro. **Manual de Derecho penal Parte General.** Buenos Aires: Ediar, 2007.

# VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O PERFIL DA VÍTIMA E O PARADOXO DA IMAGEM

**Sílvia Pérola Teixeira Costa**

Professora, Jornalista e Advogada, especializada em Tribunais Superiores, Mestra em “Ciências Jurídicas” pela Universidade Autónoma de Lisboa - UAL (Lisboa/Portugal) e pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Doutoranda em “Direitos Humanos” pela Universidade de Salamanca (Espanha)

## **Resumo:**

O estudo tem como objetivo investigar como a imagem que uma mulher projeta tem efeito na sua caracterização como vítima de violência de gênero a partir de casos específicos, como o de Mariana Ferrer, no Brasil, que gerou a Lei 14.245/ 2021, para resguardar a dignidade da vítima de violência sexual, no âmbito judicial, e da jornalista peruana Lorena Álvarez<sup>1</sup>, que, ao denunciar a violência doméstica, foi desacreditada em razão da sua “boa aparência”. Para tanto, alinhamos aspectos epistemológicos, empíricos-sociais e linguísticos, nos quais, a análise da cultura do patriarcado, esse sistema cultural, político e econômico, que valora desigualmente os sexos, demonstra a violência por que passa uma mulher, por uma percepção sexualizada e objetificada, impondo-se o desafio de caracterizá-la como vítima e, portanto, merecedora da devida proteção legal. Utilizam-se, como marcos teórico, além de outros o profundo estudo das “Imagens da Mulher no Ocidente Moderno” (3 volumes), de Isabele Anchieta, as obras de Mary Del Priore, que captam a história da mulher no Brasil e no mundo e a tese de doutorado da Professora Madalena Soares, obras referenciadas neste estudo.

**Palavras-chave:** Perfil da vítima; Imagem; Violência.

## **Introdução**

Neste artigo procura-se investigar como o corpo da mulher tem sido, ao longo da história, associado a uma imagem que pode ser objetificada, não

1 A jornalista Lima Lorena Álvarez denunciou seu companheiro, o economista Juan Mendoza, por agressão física e violência psicológica em uma delegacia da cidade de Lima. Disponível em: [https:// elcomercio.pe/ lima/ judiciales/ lorena-alvarez-poder-judicial -inicia-juicio-contrajuan-mendoza-por-agresion-a-periodista-noticia/](https://elcomercio.pe/lima/judiciales/lorena-alvarez-poder-judicial-inicia-juicio-contrajuan-mendoza-por-agresion-a-periodista-noticia/) . Acesso em: 15 abr. 2023.

importando se corresponda ou não ao padrão de imagem idealizado. Dessa forma, trago uma reflexão sobre a trajetória histórica da mulher, na humanidade, a sexualização do seu corpo e, por causa disso, a identificação com uma cultura de violência porque pavimentada na perspectiva de que há um direito, um domínio sobre o corpo feminino.]

Também, é objeto de estudo a escravidão da mulher a esse padrão imposto, impondo-lhe uma obsessão pela beleza eterna e a todos os custos sob pena de não ser aceita ou ser descartada.

Mas, o âmago da investigação é perquirir se é possível traçar um padrão de vítima de violência sexual a partir da imagem que a mulher projeta. Há uma imagem que é protegida, essa imagem estaria relacionada às que são consideradas mais feias, mais bonitas?

O estudo reflete ainda acerca de três casos emblemáticos: o caso Mariana Ferrer, que acabou dando nome a uma legislação com o objetivo de proteger vítimas de violência sexual em juízo; o da jornalista peruana Lorena Álvarez<sup>2</sup>, que, ao denunciar a violência doméstica, foi desacreditada em razão da sua “boa aparência”; e o da deputada brasileira Maria do Rosário que ouviu do então Deputado, Jair Bolsonaro que ela não *merecia* ser estuprada porque era feia.

## Desenvolvimento

### **O corpo da mulher e o incentivo à violência: *sou mulher, logo, provoco***

Desde os primórdios da humanidade, a imagem da mulher provoca debates, desejos, julgamentos, condenações, sofrimento e morte, tornando-se, tanto para elas mesmas quanto para os homens e gerações de todos os tempos, uma obsessão. Até hoje, incredivelmente, a imagem que uma mulher projeta é alvo de críticas e, muitas vezes, tortura, no ambiente familiar, por seus abusadores, na rua, no trabalho, e, até no ambiente judicial, quando lá se encontra para denunciar uma violência a sua integridade física ou psíquica, onde deveria ser, portanto, protegida. Pode-se afirmar, sem medo do exagero, que a mulher não tem o direito de andar na rua, ou seja, não lhe alcança o sagrado direito humano e fundamental de “ir-e-vir”<sup>3</sup>.

O uso, por parte da mulher, de adereços, maquiagem e de decotes era associado ao pecado na igreja de outrora e, em muitas tradições religiosas atuais, haja vista os casos de violência e morte por causa do uso “inadequa-

2 A jornalista Lima Lorena Álvarez denunciou seu companheiro, o economista Juan Mendoza, por agressão física e violência psicológica em uma delegacia da cidade de Lima. Disponível em: <https://elcomercio.pe/lima/judiciales/lorena-alvarez-poder-judicial-inicia-juicio-contrajuan-mendoza-por-agresion-a-periodista-noticia/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

3 Constituição Federal brasileira (artigo 5º, XV) e Constituição espanhola (artigo 19); e Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 13).

do” do *hijab* no Irã<sup>4</sup>. Com efeito, entre os séculos XII e XVIII, para a Igreja, as mulheres encarnavam uma das formas do mal sobre a terra.

Também para a filosofia, para a moral e para a ética desse período, a mulher era tida como um ninho de pecados. É interessante observar, da leitura de Mary de Priore (*Histórias Íntimas*), como “os mistérios da fisiologia feminina, ligados aos ciclos da Lua, ao mesmo tempo em que seduziam os homens, os repugnavam. O fluxo menstrual, os odores, o líquido amniótico, as expulsões do parto e as secreções de sua parceira os repeliam” (Priore, 2017, p. 35). E conclui a autora: “o corpo feminino era considerado impuro”.

Por mais que seja difícil de acreditar, houve um tempo em que a mulher *era vista!* Sim, porque, hoje, as mulheres são invisibilizadas, por isso, descartadas e mortas. Parece uma contradição com o texto em que se destaca a projeção da imagem da mulher como objeto de desejo e tortura, mas, não é. O que se quer dizer é que a mulher era vista em sua dignidade como mulher, nada para além dela, mas, apenas, uma mulher em sua condição de mulher. Uma cultura masculina domina a humanidade há milênios. Esse é o desafio dos movimentos feministas, das diversas ondas dos feminismos, passando pela humanização da mulher até a sua individualização, como sujeito de direitos: encontrar um espaço de existência para a mulher. E, nesse tempo de que se fala, a mulher era vista como uma figura de poder, de beleza, de fecundidade.

Em sua obra, “O Fim da Guerra dos Sexos”, Pierre Weill faz referência a uma análise de Paule Salomon, em seu livro sobre a Mulher Solar, na qual procura demonstrar que, antes da existência de uma cultura masculinista propriamente dita, houve um nítido predomínio feminino, reconhecido por grande parte dos sociólogos e antropólogos. O tempo desse período é calculado, aproximadamente, em 25 mil anos e termina na época bíblica, com um Deus masculino todo-poderoso e um patriarca familiar também todo-poderoso.

Essa fase, portanto, do predomínio feminino, é chamada de período da Grande Mãe ou da Grande Deusa. Nela dominava a feminilidade, ligada à fertilidade e à criação.

Extraímos da obra referida a constatação de várias evidências acerca dessa primeira fase conhecida da evolução humana: “A primeira é de natureza iconográfica. As estátuas daquela época, que ainda povoam os nossos museus, são todas as divindades femininas, em geral bastante gordas ou, mais ainda, grávidas” (Weill, 2002, p. 36).

---

4 No dia 13 de setembro, a jovem de 22 anos Jina “Mahsa” Amini foi presa pela polícia moral do Irã por usar seu *hijab* incorretamente e, de acordo com a sua família e as mídias locais, foi torturada severamente. Ela morreu três dias depois enquanto ainda estava sob custódia da polícia. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2022/12/a-iraniana-que-morreu-sem-descobrir-sua-forca/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

O segundo argumento acerca do aspecto secundário do masculino naquela época é o fato de que havia uma ignorância completa sobre o papel do homem na procriação. Por essa razão, a figura da mãe capaz de gerar filhos e filhas, isto é, seres masculinos e femininos do seu próprio ventre, fez dela uma criatura divina toda-poderosa, com o direito de dar vida e morte aos que ela gerava. Isso explica que, como tudo indica, a mulher estava ligada ao Sol e o homem à Lua. Assim, a Grande Mãe é uma mulher solar (Weill, 2002, p. 36-37).

Segundo Paule Salomon, o estágio da Grande Mãe, que também se denomina de estágio do Cálice, veio a ser substituído pelo estágio da Espada, o Masculino Patriarcal. Essa transição teria ocorrido com a descoberta do papel do homem na fecundação da mulher, cuja herança só podia ser destinada a filhos do seu próprio sangue. Isto teria obrigado a mulher a tornar-se monogâmica (a Grande Mãe e as mulheres da sua época não eram). “De matrilinear, a filiação se tornou patrilinear” (Weill, 2002, p. 38).

E aí vieram os grandes ícones do patriarcado, como Abraão, Isaac e Jacó. A Grande Mãe foi definitivamente substituída pelo Deus Todo-Poderoso masculino, criador do Céu e da Terra.

Na narração bíblica da criação, no capítulo 1, versículos 1 a 3, no livro do Gênesis, temos uma citação que, longe de submeter a mulher, a coloca, tal como ao homem, na transcendental condição de criatura criada “à imagem e semelhança de Deus”.

Com o evoluir da humanidade, outras percepções foram surgindo acerca da imagem do feminino. O Cinema americano teve grande influência nessas alterações ao impor um padrão de beleza quase inalcançável a partir dos estúdios de Hollywood. A aparência tornou-se relevante na projeção da imagem de uma mulher, cujo corpo se tonou objeto de um desejo fetichista. Dessa forma, é relevante destacar que o envelhecimento e a obesidade passaram a ser associados ao afastamento social, ao desprestígio na sociedade. Com efeito, até o século XIX, “matronas pesadas e vestidas de negro enfeitavam álbuns de família e retratos a óleo, nas salas de jantar” (Priore, 2017, p. 115). No século XX, a obesidade e a velhice vieram à tona em discursos preconceituosos no debate público sustentado por publicações preconceituosas.<sup>5</sup> Reforça-se, nesse período, a tal exigência da “boa aparência”, tão relacionada à contratação de mulheres para os espaços de trabalho, o que pode ser considerado, flagrantemente, inconstitucional.

Hans Kelsen tentou elaborar “uma Teoria Pura do Direito, isto é depurada de toda ideologia política e de todo elemento científico-cultural, teoria jurídica presa a sua especificidade em razão da legalidade inerente a seu

---

5 “É feio, é triste mesmo ver-se uma pessoa obesa, principalmente se trata-se de uma senhora; toca às vezes as raías da repugnância” em Revista Feminina de 1923 (Priore, 2017, p. 115).

objeto” (Kelsen, 2011, sem paginação). A despeito das reflexões que essa teoria evoca, a verdade é que, o direito, como postulado normativo advindo do Estado, deve se pautar pela igualdade de interpretação e aplicação a todos os seus destinatários, que são titulares de deveres e direitos. Dessa forma, o sexo biológico e/ ou gênero, dentro outros aspectos identitários, as questões socioeconômico-culturais, ou aparência da vítima não deveriam influir no acesso à proteção constitucional, ainda menos, quando se trata do Estado-juiz (entre outras variáveis identitárias). Contudo, não se identifica essa neutralidade nem nos espaços diversos da sociedade, como o trabalho, a escola, as redes sociais e o próprio lar, e, ainda, no âmbito policial e judicial, muitas vezes, quando uma vítima de violência sexual é julgada a partir de sua aparência. As teorias feministas, firmadas, a partir de uma militância feminista, há muito, denunciam que o Estado que diz aplicar o direito, apesar de se declarar neutro, está constituído e também elabora normatividades sociojurídicas de gênero, identificando os sujeitos “homem” e mulher” a partir de repercussões culturais e sociais que influenciam na instrução processual e na sentença a ser proferida.

O corpo da mulher em si, fora e, apesar de qualquer contexto, está associado a uma cultura de violência, isso porque há uma imediata associação do corpo da mulher com a construção de sua identidade, o que não acontece com os homens (Sherry Ortner, 1979). Uma mulher passa a assumir na sua identidade como persona, mas, como uma mulher gorda ou alta ou velha ou descuidada ou bonita ou destinatária de inúmeros adjetivos relacionadas a sua sexualização. Aliás, esse é um aspecto importante porque a mulher está, geralmente, sendo sexualizada, primeiramente, para depois ser vista em sua identidade como pessoa, digna de respeito e amparo.

Dessa forma a busca pela beleza e pela boa aparência tornou-se uma obsessão para uma mulher, não para um homem, repita-se porque ele não será identificado pela sua aparência, mas, provavelmente, pela sua força e capacidade intelectual.

Naomi Wolf escreveu um livro para falar “como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres” (Wolf, 2022). Nessa obra, ela fala de pesquisas que revelam “com consistência que no mundo ocidental, entre a maioria das mulheres que trabalham, têm sucesso, são atraentes e equilibradas, existe uma ‘subvida’ secreta que envenena nossa liberdade: impregnada de conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle.”

### **Como traçar um perfil de uma boa vítima de violência de gênero?**

A Professora Madalena Soares, em um dos seus artigos sobre o tema, afirma que “um claro exemplo de que esta neutralidade é uma ficção é a crítica feminista do “homem médio” enquanto referência jurídica sobre o

comportamento comum numa dada situação” (Duarte, 2022, p. 32). E, invocando Teresa Beleza (2001, p. 64), diz que,

[...] apesar de a lei não definir exatamente o que é um homem ou uma mulher, [p]ressupõe a existência de homens e de mulheres, [e] pressupõe um certo tipo de relacionamento dito normal ou natural, normativamente ‘desejável’ entre estas entidades<sup>6</sup>. E conclui: [...] que alguns estudos têm vindo a demonstrar que, apesar da consagração legal do princípio da igualdade perante a lei, as mulheres são, enquanto grupo social, mais severamente afetadas por mitos, preconceitos e estereótipos sexistas, contidos quer nas leis, quer nas mentes dos/ as magistrados/ as (Duarte 2013, 2022, p. 66).

Portanto, a iniciativa de se traçar um perfil da vítima, nesta proposta, passa pela tentativa de se investigar que imagem cumpriria bem o papel da vítima. Isso para concluir que toda tentativa de se traçar um perfil de vítima não é eficaz porque vai deixar de fora um sem-número de mulheres que, exatamente, por uma cultura machista e misógina não são consideradas vítimas.

Quando buscamos invocar *a imagem* para traçar o perfil da vítima, precisamos traçar essa imagem a partir dos seguintes contextos:

- a) Visual: a imagem visual, que inclui, tom de pele, adereços, indumentária. A tal aparência seria relevante para se fixar o espectro da vítima?
- b) Sensorial: o que se pode perceber a partir dos sentidos, e, aí, até o odor conta, como a essência de um perfume caro.
- c) Comportamental: como essa mulher se comporta no seu meio social, nas suas redes sociais.
- d) Vulnerabilidade: se ela fala ou existe a partir de algum lugar de vulnerabilidade, como mulheres negras, pobres, indígenas, sendo certo que, na sociedade contemporânea, só o fato de ser mulher já é um espaço de vulnerabilidade e os marcadores de raça e classe social definem, ainda mais, esse padrão.

A grande questão que se quer incluir nessa pesquisa é o que esta imagem comunica, passa uma informação relevante para que se possa considerar essa mulher como uma vítima de violência de gênero ou não? O que se quer concluir é que a resposta a essa indagação vem de um lugar particularizado, a partir da interpretação que cada um confere aos diferentes aspectos

6 “Esta é uma discussão mais ampla, uma vez que à constituição do sujeito legal antecede a definição do sujeito dos próprios feminismos. Embora não pretenda ignorar as potencialidades desta discussão, neste artigo procuro somente compreender qual tem sido o reconhecimento e produção do sujeito legal “mulher” no direito para poder reconhecer limites e apontar trilhos emancipatórios”.

desses contextos; ou seja, se trata de uma mulher alta, bem nutrida, arrumada, com uma linguagem assertiva, dificilmente, a sociedade e o Estado policial e judiciário irão vê-la como vítima: dentre muitas, cite-se, a história de Lorena Álvares, jornalista peruana, que denunciou a violência doméstica sofrida. Em um TEDx Talks em que falou sobre o assunto, começa fazendo algumas indagações:

Como deve ser uma mulher maltratada? [...] Traga em sua mente a imagem dessa vítima como visual, como é. Não tem autoestima, não sabe pôr limites, não tem um posto de poder, não é líder, muitas vezes não tem estudo, ganha muito pouco dinheiro ou depende totalmente do seu companheiro; não diz o que pensa, é calada, tímida, sua mãe, de todas as maneiras, viveu a violência, por isso aprendeu, necessita que a protejam, que a salvem, que a resgatem. Toda vez que a vemos, não podemos nada mais que sentir compaixão (TEDxTalks no youtube: “Como son las víctimas de violencia de género? (Álvares, 2021).

Lorena prossegue sua fala, destacando esse estereótipo da vítima e alertando que depois de ter sofrido violência de gênero, descobriu que nele não se encaixava. Ela ressalta que não se parece em nada com essas mulheres que aparecem na televisão como vítimas de violência doméstica, destacando sua insegurança de se reconhecer vítima numa sociedade que assim não a enxerga. Não teria mesmo o perfil da vítima. E por isso foi desacreditada pela sociedade, que negava o que ela estava denunciando. E ela destaca falas muito intrigantes e desafiadoras: “Estamos à espera de uma vítima perfeita. [...] Sabem qual é a única mulher de quem nunca duvidam? A morta” (Álvares, 2021).

Na verdade, não há como não concluir que a mulher que se apresenta como vítima perante a polícia e o judiciário, acaba sofrendo o processo que se chama de revitimização. Com efeito, frequentemente recorrem a sua história para justificar que mereciam a violência sofrida e, portanto, não são vítimas. Foi o que aconteceu no Brasil em um caso emblemático que redundou no advento de uma legislação<sup>7</sup> para resguardar a dignidade da vítima de violência sexual no ambiente judicial. Em 2018, Mariana Ferrer acusou o empresário André Camargo Aranha de estupro. A audiência de instrução e

7 BRASIL. Lei nº 14.245, de 22 de novembro de 2021. Altera os Decretos-Leis nºs 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais), para coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo (Lei Mariana Ferrer). Disponível em: [Anais de Artigos Completos - VOLUME 3 | 155](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14245&ano=2021&ato=1d2cXVE9UMZpWTdfc#:~:text=Altera%20os%20Decretos%20DLeis%20n%C2%BA, e%20de%20testemunhas%20e%20para. Acesso em: 13 abr. 2023.</a></p></div><div data-bbox=)

juízo foi realizada nos dias 20 e 27 de julho de 2020, sendo que, no segundo dia, teve a duração de 3 horas e 11 segundos. Desse tempo, 45 minutos foram destinados à oitiva da vítima. O que aconteceu ali foi um show de terror diante de um tribunal maciçamente masculino: o advogado de defesa, o promotor e o juiz.

O advogado de defesa mostrou cópias de fotos sensuais produzidas pela jovem, como modelo, antes do crime, a sinalizar que a imagem que ela projetava era autorizativa do ato de violência (defendia a tese de relação consensual). Esse advogado, Cláudio Gastão da Rosa Filho, cunhou essas imagens como “ginecológicas” e não foi questionado pelo juiz, como deveria, acerca da correlação com o caso. Afirmou que “jamais teria uma filha do nível de Mariana”. Quando ela começou a chorar, intensificou a tortura: “não adianta vir com esse teu choro dissimulado, falso e essa lábia de crocodilo”. Tanto a virgindade dela quanto a sua manifestação nas redes sociais foram usadas pelo advogado de defesa sob o argumento de que ela teria manipulado os fatos. E o show de horrores por parte desse advogado continua com falas altamente ofensivas associando a imagem da vítima à culpabilidade: “tu vives disso? Esse é teu criadouro, né, Marian, a verdade é essa, né? É teu ganha-pão a desgraça dos outros? Manipular essa história de virgem?”.

A autora suplicou por respeito ao magistrado conivente com essa tortura: “Excelentíssimo, eu tô implorando por respeito, nem os acusados são tratados do jeito que que estou sendo tratada, pelo amor Deus, gente. O que é isso?”.

André Camargo Aranha foi considerado inocente. O promotor defendeu a tese do “estupro culposo”, quando não existe a intenção de estupro. Essa expressão não foi citada nas alegações finais subscritas pelo promotor Thiago Carriço de Oliveira nem como fundamento da sentença criminal do juiz Rudson Marcos na ação penal nº 0004733-33.2019.8.24.0023.

Não se pode deixar de mencionar, neste artigo, o caso do ex-presidente Jair Bolsonaro, que, em 2014, quando era deputado virou réu na Justiça por incitação ao crime de estupro. Isso por ter dito, em síntese, à deputada Maria do Rosário que ela não merecia ser estuprada porque era feia. Enfim, ele colocou a questão o estupro no espectro da meritocracia, sendo que quem poderia usufruir desse mérito seria a mulher que ostentasse uma imagem de beleza, lógico, no padrão imposto pela sociedade. Ou seja, Maria do Rosário não mereceu ser estuprada porque sua imagem foi considerada de uma mulher feia; já Mariana Ferrer mereceu pelo mesmo motivo ao avesso: o espectro da sua imagem, tão violentamente utilizada na fatídica audiência aqui mencionada.

Se há uma vítima, precisa ser protegida; para tanto, é necessário traçar o perfil da vítima, missão quase impossível diante de tantas interpretações que se extraem a partir da imagem da mulher, interpretações essas sempre cimentadas no sistema patriarcal. Esse sistema cultural, político e econômico

co, que valora desigualmente os sexos.

## Conclusão

A partir dos estudos sobre a trajetória da mulher em busca de sua emancipação e do resgate de sua dignidade como ser humano, ainda tão aviltada, busquei demonstra aqui o paradoxo da imagem que uma mulher projeta quando se pensa em traçar o perfil de uma vítima de violência sexual ou de violência doméstica. Ao discorrer sobre a sexualização do corpo da mulher e o padrão de beleza imposto, de sorte, a escravizar a condenar a mulher um dilema infundável da busca da imagem ideal, não será possível proteger essa vítima, aliás, sequer traças esse perfil. Sendo detentora de uma boa aparência, não tem cara de vítima, e, provavelmente, será considerada uma provocadora, uma merecedora da violência sexual. Se sua aparência não for aquela que corresponda ao padrão idealizado pela sociedade, ela sofrerá igual violência verbal, moral e até física igualmente. Também aqui se trouxe os vários contextos em que essa imagem pode ser percebida, não só pela imagem visual, mas, a partir de outras percepções sensoriais que vão implicar interpretações que não resguardarão a mulher das violências que lhe são impostas. No caso de Lorena Álvarez, uma das questões que levaram à conclusão de que ela não tinha cara de vítima era que falava alta e era empoderada; talvez, até o odor que exalava de um bom perfume.

Bom, se há uma vítima, ela precisa ser protegida; para tanto, é necessário traçar o perfil da vítima, missão quase impossível diante de tantas interpretações que se extraem a partir da imagem da mulher, interpretações essas sempre cimentadas no sistema patriarcal, machista e andrógino em todas as esferas da sociedade. Esse é um sistema cultural, político e econômico, que valora desigualmente os sexos.

## Referências

ÁLVAREZ, Lorena. **¿Como son las víctimas de violencia de género?** 2021. 1 vídeo (22 min 07 s). Publicado no **Canal TEDx Talks**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VV-i6nzylJs>. Acesso em: 14 abril 2023.

ANCHIETA, Isabele, **Imagens da mulher no ocidente moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. (3 vol.).

BEATTIE, Melody. **Co-dependência nunca mais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. ISBN 978-85-352-1561-8.

BRASIL. Lei nº 14.245, de 22 de novembro de 2021. Altera os Decretos-Leis nºs 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais), para coibir a prática de atos atentatórios

à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo (Lei Mariana Ferrer). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14245&ano=2021&ato=1d2cXVE9UMZpWTdfc#:~:text=Altera%20os%20Decretos%20Leis%20n%C2%BAse%20de%20testemunhas%20e%20para>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DUARTE, Madalena. **Para um direito sem margens:** representações sobre o Direito e a violência contra as mulheres. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Economia Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

DUARTE, Madalena. **Uma boa mulher é difícil de encontrar?** reflexões sobre a “vítima ideal” no direito penal, ex aequi, n. 45, p. 31-43. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo>, 2022.

ESTÉS, Clarissa Pinkole. **Mulheres que correm com os lobos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. ISBN: 978-85-325-2978-7.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

ORTNER, Sherry: Está a Mulher para o Homem assim como a Natreza para a Cultura? **A Mulher, a Cultura e a Sociedade**/ coordenadoras: Michele Zimbalist e Louise Lamphere: tradução Cila Anker e Rachel Gorenstei. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, Ltda., 2017

PRIORE, Mary Del. **Sobreviventes e guerreiras**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020

RISO, Walter. **Amar ou depender**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANFORD, John A. **Os parceiros invisíveis**. São Paulo: Paulinas, 1987.

WEILL, Pierre. **O fim da guerra dos sexos**. Brasília: Letrativa, 2002.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

# **PESSOAS PRESAS QUE MENSTRUAM: A SITUAÇÃO DELETÉRIA DA POBREZA MENSTRUAL DAS MULHERES APENADAS NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO**

**Urbano Félix Pugliese do Bomfim**

Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Ciências Criminais e em Pedagogia Universitária. Professor Titular de Criminologia e Direito Penal da Universidade do Estado da Bahia / Campus XV (Valença)

**Maria Josina Costa Barreto Neta**

Graduanda em Direito pela Universidade do Estado da Bahia / Campus XV (Valença). Pesquisadora em Direito Penal e Processual Penal. Membro do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. Estagiária em Direito no Tribunal de Justiça do estado da Bahia

## **Resumo:**

O objeto da presente pesquisa circunscreve-se à análise crítica da ausência de disponibilização, nos estabelecimentos penais femininos brasileiros, de absorventes íntimos. Por reflexo lógico, há a discussão de fundo das questões de ausência de higiene e infraestrutura sanitária dos estabelecimentos penais causando um “estado de coisas inconstitucional” perene. A justificativa da pesquisa se ajusta às discussões atuais da pobreza menstrual ser um fenômeno atuante quanto às mulheres mais vulneradas no Brasil, especialmente as pessoas que menstruam aprisionadas (açambarcando os homens-trans em período menstrual). Há uma estrutura de violação perene dos direitos constitucionais de dignidade da pessoa humana, quanto à temática específica aqui esposada. Os estabelecimentos penais não foram feitos para as mulheres e os direitos específicos respectivos à natureza dos corpos que menstruam não são respeitados em terras brasileiras. O objetivo da pesquisa é analisar a situação deletéria da pobreza menstrual de mulheres encarceradas no sistema penitenciário brasileiro e demonstrar o caráter urgente da densificação aplicativa dos direitos violados. Por outro lado, se almeja mostrar a insubsistência de fundamentar a ineficácia dos direitos atingidos na “teoria da reserva do possível”, pelo Estado, justamente por serem Direitos Humanos de necessária aplicação. A metodologia usada será a pesquisa bibliográfica por

meio de um viés crítico das análises dos dados disponibilizados nos sítios oficiais do Estado brasileiro. A hipótese inicial da pesquisa é o “esquecimento / invisibilidade” das pessoas que menstruam nas preocupações estatais violando direitos e causando dor e sofrimento ainda mais profundo que o próprio cárcere por razão do machismo estrutural no Brasil.

**Palavras-chave:** Direitos da mulher; Invisibilidade Estrutural; Violência institucional; Estado de coisas inconstitucional; Aprisionamento feminino.

“Em geral, é gente esmagada pela penúria, de áreas urbanas, que buscam o tráfico como sustento. São, na maioria, negras e pardas, mães abandonadas pelo companheiro e com ensino fundamental incompleto.”

Nana Queiroz (2020, p. 62-63), na obra *Presos que menstruam*.

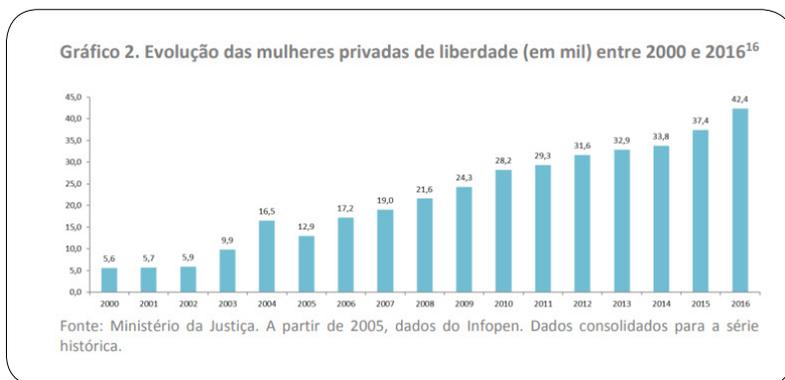
### Considerações iniciais a respeito da temática

A população feminina aprisionada no Brasil, segundo o Infopen Mulheres de 2018 (2017, p. 10), é de 42.355 (quarenta e duas mil trezentas e cinquenta e cinco) pessoas dispostas em 1.418 (um mil quatrocentos e dezoito) unidades prisionais. Diante do plano internacional, o Brasil ocupa a quarta posição na quantidade de mulheres presas, somente atrás dos Estados Unidos, China e Rússia, respectivamente (os dados não são plenamente confiáveis pois os Estados não permitem informações translúcidas a respeito).

A crise eterna da funcionalidade social dos estabelecimentos penais (em uma constante violação aos Direitos Humanos) convola as expectativas em um *estado de coisas inconstitucional* perene e quase já devidamente absorvido pelas demais preocupações políticas brasileiras. Os Direitos Humanos e Fundamentais são vergastados constantemente em uma perene e cíclica manutenção dos desequilíbrios diante de pessoas vulneradas.

As mulheres, nesse painel já devidamente desconjuntado e mefítico, inserem-se em uma zona acinzentada de invisibilidade e mudez da qual a saída não é clara e as decisões das políticas públicas sociais capazes de mitigar as violações constantes aos Direitos Humanos específicos não são densificadas escorreitamente. O direito à higiene menstrual da pessoa presa insere-se nesse contexto.

Dessa maneira, ao longo dos anos, conforme o gráfico abaixo aduzido, confeccionado para a Infopen Mulheres de 2018 (2017, p. 15), o aprisionamento feminino cresceu substancialmente no Brasil nos últimos vinte anos. Assim sendo, as preocupações a respeito da situação de saúde das mulheres encarceradas se avoluma pela evolução crescente da manutenção de mulheres presas em instituições totais não havendo nenhuma perspectiva contemporânea de diminuição da política de aprisionamentos em massa.



**Gráfico 01 - Evolução das mulheres encarceradas**

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar a situação deletéria da pobreza menstrual de mulheres encarceradas no sistema penitenciário brasileiro e demonstrar o caráter urgente da densificação aplicativa dos direitos amiúde violados. Por outro lado, se almeja mostrar a insubsistência de fundamentar a ineficácia dos direitos violados na *teoria da reserva do possível* pelo Estado, justamente por serem Direitos Humanos / Fundamentais de necessária aplicação.

A metodologia usada será a pesquisa bibliográfica por meio de um viés crítico das análises dos dados disponibilizados nos sítios oficiais do Estado brasileiro. Por fim do introito, a hipótese inicial da pesquisa é o *esquecimento/invisibilidade* das pessoas que menstruam nas preocupações estatais violando direitos e causando dor e sofrimento ainda mais profundo que o próprio cárcere por razão do patriarcado/ machismo estrutural reinante no Brasil (tratamento cruel às mulheres somente por serem mulheres).

## **O painel atual da situação de saúde menstrual da pessoa presa no Brasil**

A pobreza menstrual<sup>1</sup> é um conceito transdisciplinar e complexo abrangendo variáveis (entre outras) estruturais, institucionais e pessoais. A presente pesquisa circunscreve-se (em minudência) à análise crítica da ausência de disponibilização, nos estabelecimentos penais femininos brasileiros, de absorventes íntimos para as pessoas que menstruam. Por reflexo lógico, há a discussão, *en passant*, de fundo das questões de ausência de higiene e infraestrutura sanitária dos estabelecimentos penais causando um *estado de coisas inconstitucional* perene.

<sup>1</sup> Eduardo Passos et al., na obra *Quando a gravidez não acontece* (2007, p. 17), assim conceitua a menstruação: “O oócito liberado pelo ovário pode durar 24 horas. Se não for fertilizado pelo espermatozoide, não ocorrerá a gravidez, e o endométrio que foi preparado recebe essa mensagem, descamando 14 dias após a ovulação, constituindo a menstruação.”

A justificativa do artigo se ajusta às discussões atuais da pobreza menstrual ser um fenômeno atuante quanto às mulheres mais vulneradas no Brasil, especialmente as pessoas que menstruam aprisionadas (açambarcando os homens-trans em período menstrual). Dessa maneira, a seletividade penal não aprisiona somente os culpados de cometimento de crimes mas sempre os culpados mais vulnerados / vulneráveis. Importante indicar, nesse momento, a vulnerabilidade das mulheres encarceradas nos estabelecimentos penais brasileiros, que possuem especiais necessidades no período menstrual, tais como: absorventes, medicamentos próprios para as ocorrências do período e banhos com maior regularidade (disponibilidade de água limpa).

Por outro lado, crucial diferenciar os conceitos de vulneráveis e vulnerados, conforme já elucidado por Pedro Figueirêdo Neto e Urbano Bomfim (2022, p. 16), no texto *A importância do estudo da categoria das vulnerabilidades nas Ciências Criminais*, quando afirmam: “[...] insta firmar ser a pessoa vulnerável quando circunscrita a um estado existencial.” Por outro lado, elucidando o conceito de vulnerados, assim ventilam: “[...] os vulnerados não são intrinsecamente vulneráveis, pois essa condição se origina de uma relação social desigual/ injusta (não há paridade de armas nas relações sociais, causando um enfraquecimento capaz de macular as vivências).”

A omissão do Estado quanto aos direitos menstruais da pessoa encarcerada é um “silêncio eloquente” vulnerante (cria feixes de vulnerabilidades) pois assume o posicionamento negligente quanto à efetivação dos direitos das mulheres estimulando a profunda crueldade no trato com o público citado avolumando a conjuntura de abandono e solidão<sup>2</sup> da mulher presa (além do estado deplorável do ambiente prisional brasileiro repleto de ratos, desolação e revistas vexatórias aos familiares [quando há as raras visitas às mulheres]).

Assim sendo, se catapultam as dificuldades e problemas, muitas vezes, fomentadores de estados depressivos profundos das detentas pela vivência insalubre do cárcere. A UNICEF (2021, *passim*), fez relatório a respeito da pobreza menstrual no Brasil elencando diversidades de violações aos Direitos Humanos, principalmente das mulheres mais vulneradas (tais como as encarceradas). Ou seja, pessoas já enfraquecidas pelas estruturas sociais findam por ingressar em um ambiente ainda mais vulnerante (diuturnamente as

---

2 As mulheres, não raramente, deprimem quando estão encarceradas. Nesse comenos, Christian Dunker (2021, p. 140), na obra *Uma biografia da depressão*, assim responde à seguinte pergunta: “21. Quem é mais propenso a sofrer de depressão? Podem-se citar pessoas sujeitas a rarefação de laços sociais ou amorosos, seja em qualidade, seja em extensão, pois a depressão é frequentemente uma resposta ao empobrecimento de nossa forma de vida reduzida a parâmetros de funcionalidade e adequação.” Neury Botega (2018, p. 26), no livro *A tristeza transforma, a depressão paralisa*, conceitua: “A depressão altera radicalmente o modo de pensar, de se ver e de viver. Afeta o passado, o presente e o futuro. A lente da depressão aumenta o tamanho dos problemas e faz que só enxerguemos defeitos e dificuldades, nenhuma luz.”

prisões são chamadas de “máquinas de moer gente”).

Portanto, há uma estrutura de violação perene dos direitos constitucionais de dignidade da pessoa humana, quanto à temática específica aqui esposada, merecedor de debruçamento e reflexão preocupada e responsável. Os estabelecimentos penais não foram feitos para as mulheres (há poucos estabelecimentos penais criados, especificamente, para as mulheres no Brasil. Os estabelecimentos penais “mistos” são maioria e não estão preparados para as especificidades do público feminino) e os direitos minuciosos/ respectivos à natureza dos corpos que menstruam findam por não serem respeitados em terras brasileiras.

## **A legislação brasileira a respeito da temática**

A Lei n. 14.214, de 06 de outubro de 2021 (vetada em alguns artigos sob o fulcro de ausência de dinheiro do Estado brasileiro em vários aspectos) faz a promoção e o estímulo à saúde menstrual das pessoas menstruantes. Dessarte, o art. 3.º, III, elenca, especificamente, a situação aqui demonstrada, qual seja: “III - mulheres apreendidas e presidiárias, recolhidas em unidades do sistema penal; [...]” Nesse intento, o Brasil assume a deficiência no trato da questão e a necessidade de efetivação do aspecto de saúde menstrual dentro dos estabelecimentos penais por intermédio do comando normativo cinzelado pelo Poder Legislativo.

Insta salientar ser inconstitucional a negativa de itens de necessidades especiais às pessoas encarceradas, como indica o art. 5.º, III e XLIX da CF/88. O artigo em comento assegura o direito às presidiárias de não serem tratadas de maneira degradante tendo o respeito à integridade moral e física da interna assegurado. Há especial atenção à previsão a respeito da situação de pobreza menstrual nos estabelecimentos prisionais como situação degradante.

Nesse intento, de acordo com a Lei n. 7.210/ 1984 (Lei de Execução Penal [LEP]), em seu art. 10, existe a afirmação do dever do Estado em prestar assistência às pessoas encarceradas. Portanto, para tal desiderato, o art. 11 da referida lei afirma, com clareza solar, a responsabilidade estatal na garantia da saúde das pessoas encarceradas. A saúde menstrual é uma especificidade das pessoas menstruantes e deve ser uma preocupação de toda sociedade.

Diante do painel ventilado, nem se diga que há falta de dinheiro no trato da questão pois, no ano de 2022, o FUNPEN (Fundo Penitenciário Nacional) não gastou todos os valores disponibilizados ao sistema penitenciário. Nesse desiderato, no ano citado, havia um orçamento de R\$ 323.528.257,00 (trezentos e vinte e três milhões, quinhentos e vinte e oito mil, duzentos e cinquenta e sete reais), algo em torno de mais de € 60.000.00 (sessenta milhões de euros) somente sendo executado pelo sistema o valor de R\$ 84.275.112,17 (oitenta e quatro milhões, duzentos e setenta e cinco

mil, cento e doze reais e dezessete centavos), em torno de € 15.802.647,83 (quinze milhões, oitocentos e dois mil, seiscentos e quarenta e sete euros e oitenta e três centavos).

Dessa maneira, em tese, nominalmente, sobrou o valor de R\$ 239.253.144,83 (duzentos e trinta e nove milhões, duzentos e cinquenta e três mil, cento e quarenta e quatro reais e oitenta e três centavos), convertendo os valores no mês de setembro de 2023 para a moeda europeia, os valores se aproximam de € 44.862.986,14 (quarenta e quatro milhões, oitocentos e sessenta e dois mil, novecentos e oitenta e seis euros e catorze centavos).

Nesse ínterim, levando-se em consideração (arredondadamente) terem 50.000 (cinquenta mil) presas no Brasil, usando anualmente cada uma (aproximadamente para os cálculos devidos) 240 (duzentos e quarenta) absorventes higiênicos descartáveis, no valor de R\$ 0,60 (sessenta centavos) a unidade (dados de 2020), tem-se o valor anual de gasto em torno de R\$ 7.200.000,00 (sete milhões e duzentos mil reais). Havendo a alternativa de compra de coletor menstrual/ calcinhas absorventes para cada encarcerada no valor unitário de R\$ 86,00 (oitenta e seis reais), tendo de ser esterilizado a cada ciclo menstrual/ lavada e higienizada em água limpa.

A deletéria situação da pobreza menstrual nos sistemas prisionais brasileiros é observada em diversos estabelecimentos de encarceramento feminino. Assim, inúmeros casos são denunciados diariamente por órgãos de defesa das mulheres e defensorias públicas. Nesse sentido, como exemplo, na ação civil pública (ACP) promovida pela Defensoria Pública de São Paulo, advinda de relatório realizado em Mutirão Carcerário no Estado de São Paulo promovido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Nesse momento, houve ventilação da vivência das detentas encarceradas na Cadeia Pública de Colina não receberem absorventes íntimos em todo o ano de 2012. No azo de suprir as faltas, eram utilizados pelas detentas miolos de pão para conter o fluxo menstrual. Assim ocorrendo, houve violação da dignidade das presas detidas no estabelecimento penal citado pois direitos advindos das normas nacionais não estavam sendo obedecidos pelo Estado-Juiz (na fase de execução da pena).

*Ad exemplum*, para compreender tal situação, utilizando ainda a Cadeia Pública de Colina como momento elucidativo do total descaso em investimento na saúde das detentas no Brasil, consta na ACP supracitada o gasto, no ano de 2012, com cada pessoa encarcerada na cadeia feminina de colinas, ter sido igual a R\$ 3,84 (três reais e oitenta e quatro centavos), por volta de € 0,72 (setenta e dois centavos de euro). Dessa forma, os valores são muitos baixos para não serem supridos pelo Estado pois há dinheiro suficiente no FUNPEN para tal desiderato.

O descaso na compra do material de higiene mensal / periódico das mulheres demonstra uma invisibilidade das necessidades das pessoas menstruantes diante das tarefas do Estado. No entanto, a negligência não se trata

de uma contingência ou mesmo um caso isolado. Há uma perene e estabelecida violação aos direitos das pessoas menstruantes quanto à saúde. Portanto, a devida correção dos miasmas causados pelo poder público deveria ocorrer. No entanto, a resolução das pendengas parece estar longe de acontecer gerando uma estável vexação das pessoas presas necessitadas de material de higiene.

A Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) aduz, no relatório já ventilado, no item 6.4, o seguinte:

A assistência material e educacional no interior dos estabelecimentos penais no Estado de São Paulo segue o mau exemplo da assistência médica e social. Em geral, não há participação das prefeituras e dos conselhos da comunidade, sendo que a assistência material fornecida pelo Estado limita-se ao fornecimento de comida e entrega de kit mínimo de higiene aos presos necessitados (os presos que recebem visitas de familiares ou que trabalham em troca da percepção de pecúlio não são beneficiados com o kit). Em muitas unidades prisionais, o material usado para limpar as celas é pago pelas famílias dos apenados. De outro lado, relatos de detentas recolhidas na Penitenciária Feminina de Santana, na Capital, dão conta de que utilizavam miolo de pão como absorvente íntimo na ausência de fornecimento regular desse tipo de material.

O Projeto de Lei n. 59/ 2023, oriundo da Câmara dos Deputados, de autoria da Deputada Federal Renata Abreu, ainda em tramitação e originário de um antigo Projeto de Lei n. 3.461/ 2015, redigido pelo ex-Deputado Federal Carlos Andrade, modifica o art. 13 da LEP, incluindo os novos §§ 1.º, 2.º e 3.º, para estabelecer os produtos de higiene como itens obrigatórios nos estabelecimentos prisionais. Dessa maneira, por ser específico dos presentes escritos, elucida-se o § 3.º do Projeto de Lei citado, assim asseverado:

§ 3.º Não poderão sofrer controle de fornecimento, devendo ser disponibilizados em quantidades suficientes para a demanda pessoal de cada preso os seguintes itens: I - papel Higiênico; II - absorvente íntimo feminino; III - fralda infantil descartável para as mulheres parturientes que estiverem acompanhadas dos filhos na penitenciária. (NR)

Portanto, além do material de higiene ter de ser ofertado nos estabelecimentos penais, deverá ocorrer sem demanda de número (quantidades suficientes para as necessidades pessoais de cada interno) por razão da dignidade da pessoa humana. Dessa maneira, se busca uma lógica de suprir a necessidade dos direitos fundamentais dos seres humanos, mesmo quando privados de liberdade por algum acontecimento da vida e do viver.

Nesse sentido, as Regras de Mandela (2016, p. 24) orientaram o pensa-

mento no quanto contido a respeito da higiene pessoal da seguinte maneira: “Regra 18 - 1. Deve ser exigido a todos os reclusos que se mantenham limpos e, para este fim, ser-lhes-ão fornecidos água e os artigos de higiene necessários à saúde e limpeza.” Portanto, é um dever dos internos a manutenção da própria higiene e, para tanto, o Estado deve dispor de meios para tal desiderato.

Finalizando, ressalta-se não ser um caso isolado mas sim um fato recorrente nas instituições de encarceramento brasileiras. A deletéria situação da pobreza menstrual é tão grave e danosa que ensejou a discussão e promulgação da norma já citada, qual seja a Lei n. 14.214/ 2021, criadora do Programa de proteção e promoção da saúde menstrual. Nesse momento, promoveu-se a distribuição de absorventes para mulheres de baixa renda na tentativa de sanar a preocupante situação para pessoas menstruantes. Todavia, ainda é baixa a aplicabilidade da norma. Alfim, a resolução da grave dificuldade, especialmente em relação às apenadas, está longe de ser sanada, conforme já dito e redito.

### **O patriarcado estruturador da sociedade brasileira gerando invisibilidade e um estado de coisas inconstitucional perene no trato das mulheres encarceradas**

A hipótese ventilada nos presentes escritos é do patriarcado ser a base opressora da manutenção do regime opressivo vivido pelas mulheres em âmbito social (especificamente, dentro do sistema prisional brasileiro). Nesse sentido, Gerda Lerner (2019, *passim*), no livro *A criação do patriarcado*, define o sistema patriarcal como um processo longo de violações às mulheres desde priscas eras quando os humanos iniciaram o processo de socialização mais complexo quanto aos demais animais.

O trato com as mulheres presas reflete o quanto dispõe a sociedade. Nesse sentido, Ramon Alcântara, Carla Sousa e Thaís Silva (2018, p. 91), no artigo *Infopen Mulheres de 2014 e 2018*, assim afirmam:

Sabemos que o machismo é um problema estrutural, marcado e mantido por relações de poder, simbolismos, preconceitos e que ainda persiste perigosamente na nossa sociedade. Considerando isso, pode-se afirmar que muitas práticas sociais também são igualmente marcadas por esse ideário em que o sexo masculino é definido como o sexo mais forte, o mais inteligente, o mais. Dentre essas práticas, destacamos as ligadas ao poder judiciário, em especial, a questão do tratamento penal destinado às mulheres apenadas (Carvalho; Mayorga, 2017).

Portanto, ao analisar o sistema prisional é possível observar um sistema punitivista exacerbado sendo demonstrado em cada cela a prender e lençol fino a acalantar os internos, diariamente, durante os anos de encarceramento.

ramento. O sistema prisional tornou-se, diuturnamente, violador de direitos fundamentais em todo o país (em referência ao Brasil). O Supremo Tribunal Federal (STF), em 2023, em inúmeras decisões inseridas no bojo da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 347 declarou, claramente, o sistema penitenciário brasileiro como um verdadeiro “Estado de coisas inconstitucional”, termo criado pela Corte Colombiana para demonstrar a massiva, perdurante e generalizada violação de direitos fundamentais. O STF elencou, nesse momento, tarefas a serem realizadas no desejo de mitigar as violações aduzidas aos direitos humanos e fundamentais.

A declaração do Estado de coisas inconstitucional é importante veículo, desde a década de noventa do século XX, de organização social na defesa dos direitos fundamentais colombianos. Portanto, como versa Cristiane Gonçalves (2016, p. 47-51), há uma proposta aberta de diálogo com as demais agências estatais na busca de proteção às necessidades humanas de viver com dignidade na sociedade por intermédio da sensibilização para a proposta de resolução das pendengas.

Nesse momento, quando se analisa o sistema prisional feminino nota-se como o efeito da massiva e generalizada violação de direitos fundamentais pode denunciar ainda mais o patriarcado estrutural das ações estatais. As penitenciárias femininas não estão cinzeladas para preocupações ou adaptações ao / do gênero feminino (necessidades de pessoas menstruantes). O sistema invisibiliza as especificidades das pessoas já oprimidas difusamente, em especial o período de quatro a sete dias mensalmente, ou seja, o período menstrual.

Os argumentos do porquê não se cumprirem os deveres estatais, muitas vezes, se fundamentam na falta de recursos (a chamada *teoria da reserva do possível*). No entanto, o Ministro Humberto Martins do STJ (Superior Tribunal de Justiça), já no ano de 2010, no bojo da decisão (acórdão) do Recurso Especial n. 1.185.474 - SC (2010/ 0048628-4), assim versava quanto ao direito à educação: “4. É por esse motivo que, em um primeiro momento, **a reserva do possível não pode ser oposta à efetivação dos Direitos Fundamentais**, já que, quanto a estes, não cabe ao administrador público preterir-los em suas escolhas.” (grifos nossos) O entendimento continua firme como o mais razoável a ser feito. Portanto, diante de Direitos Fundamentais, o gestor não poderá embasar a negligência na teoria citada.

Heidi Ann Cerneka (2009, p. 62), coordenadora da Pastoral Carcerária nacional para as questões femininas, no texto *Homens que menstruam*, assim versa: “Para o Estado e a sociedade, parece que são somente 440.000 homens e nenhuma mulher nas prisões do país. Só que, uma vez por mês, aproximadamente 28.000 desses presos menstruam.” A declaração da autora citada denuncia a invisibilização do sistema penitenciário brasileiro ao subjugar as mulheres / pessoas menstruantes encarceradas. Nesse intento, se infere tal estado de coisas inconstitucional como o resultado de um patriar-

cado estrutural não estudioso da existência de mulheres do sistema carcerário. Assim, se verifica, de forma perdurante, não ter o sistema penitenciário brasileiro políticas especializadas nas necessidades de pessoas menstruantes.

Portanto, na desatenção ao gênero (necessidades básicas e fundamentais das pessoas menstruantes) a truculência e a violência dos corpos masculinos destinam aos corpos femininos a submissão e a docilidade de tudo ter de aceitar sob pena de incremento de opressão e mitigação de dignidade. Dessa forma, todo comportamento não condizente com a lógica patriarcal de existência dos gêneros, em seus moldes históricos, é rechaçado e punido. Consoante esse pensamento, imaginar uma mulher não responsiva aos estereótipos dos corpos dóceis (por exemplo, infringindo de alguma forma às normas penais), gera em seus julgadores uma repressão maior e um abandono de suas necessidades enquanto mulher, tratando aquelas pessoas como indesejáveis.

Assim sendo, não distante do quanto aqui versado, pode ser elencado o exemplo da não visitação das mulheres quando presas, como indicam Lernem e Silva, citando dados do Infopen Mulheres de 2017:

De modo geral, a população prisional masculina é mais visitada que a feminina. Em média, são 7,8 visitas por homem preso e 5,9 por mulher encarcerada. Esses números variam muito entre os Estados, visto que há unidades federativas nas quais a média de visitas em prisões femininas é cinco vezes menor que nas masculinas.

Alfim, as mulheres encarceradas são geralmente abandonadas por seus companheiros. As mesmas mulheres, já deixadas pelos familiares, por outro lado, dentro de um sistema patriarcal estável e constante, são negligenciadas amiúde pelo Estado. Dessarte, para além das punições de privação de liberdade são submetidas a severas situações psicológicas e físicas, em especial pela omissão e ausência de saúde mínima especializada. Diante de tudo, a violência menstrual atua como punição a maior às mulheres. Nesse interregno, sem visitas regulares, sem acesso a absorventes e itens de saúde menstrual básica, as presas encaram o período menstrual em estado de insalubridade e total violação à dignidade da pessoa humana (possibilidade de cólicas, dores abdominais e um possível estado depressivo constante).

A violência de gênero atravessa os muros das cadeias e prisões femininas e atinge as mulheres em diversos níveis de reafirmação do patriarcado estrutural do qual as mulheres são submetidas diariamente. As instituições de encarceramento não foram construídas para corpos femininos, não possuem qualquer modificação para atender as condições especiais de gênero e funcionam como um modelo de vigília e punição desses corpos, desumanizando-os em experiências e cerimônias degradantes. Ao fim, menstruar em sua própria roupa, permanecer suja com sangue, fétida e desamparada pelo Estado e agências estatais diversas (possuidoras do dever legal de garantir a

saúde feminina) é uma *tortura*, fundada no gênero, extremamente banalizada (repetida, durável e constante) no sistema carcerário brasileiro.

## Considerações finais

Assim alinhado, as mulheres estão sendo encarceradas de forma massiva em estabelecimentos penais completamente despreparados para particularidades oriundas das especificidades corpóreas. As pessoas menstruantes tornam-se vulneradas por um estado de coisas inconstitucional perdurante ao longo do tempo estruturando uma ferida civilizatória na dignidade da pessoa humana (principalmente, quando vulneradas / feridas por enormes feixes já estabilizados e institucionalizados).

Apesar do dever legal de tutela à saúde dos internos, não há, em especial, gasto dos valores existentes nos fundos penais respectivos, com material higiênico das pessoas menstruantes. Dessa maneira, a chamada pobreza menstrual torna-se atuamente violadora dos direitos das internas de não sofrer uma dor a maior quanto à própria a saúde, a despeito de existir legislação específica a respeito da temática desde 2021 (Lei n. 14.214/ 21).

O patriarcado foi eleito como hipótese de entendimento da base cognitiva fundamentadora das atuações estatais / institucionais ao derredor da temática. As mulheres são vulneradas (tornam-se enfraquecidas por atuações diversas) e invisibilizadas nas próprias dores e necessidades. A pobreza menstrual é, dessa forma, mais um estrato de vulneração ao público já enfraquecido por variáveis diversas de opressão e desqualificação.

O presente artigo, por fim, ventila a urgência da sensibilização para as necessidades diversas das pessoas menstruantes encarceradas e, após o primeiro passo de visualização da demanda, estimula a implementação de uma política sensível e atuante nas necessidades quanto à pobreza menstrual no cárcere. Assim ocorrendo, não haverá uma maior densificação de dor e sofrimento na vida e no viver das mulheres aprisionadas nas terras brasileiras.

## Referências

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; SOUSA, Carla Priscilla Castro; SILVA, Thaís Stephanie Matos. Infopen Mulheres de 2014 e 2018: Desafios para a Pesquisa em Psicologia. In **Psicologia: Ciência e Profissão** 2018, v. 38 (núm.esp.2.), 88-101.

BOTEGA, Neury J. **A tristeza transforma, a depressão paralisa: um guia para pacientes e familiares**. São Paulo: Benvirá, 2018.

BRASIL. **Portal da transparência**. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos/30907?ano=2022>. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 59/ 2023**. Inclui os §§ 1.º, 2.º e 3.º no art. 13 da Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execuções Penais, para estabelecer os produtos de higiene como itens obrigatórios nos estabelecimentos prisionais. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=)

2231096&filename= PL@20 59/ 2023. Acesso em: 16 nov. 2023.

CERNEKA, Heidi Ann. Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 61-78, Janeiro - Junho de 2009. Disponível em: [http:// revista.domhelder.edu.br/ index.php/ veredas/ article/ view/ 6](http://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/6). Acesso em: 08 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Mandela**: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi. Brasília: CNJ, 2016.

DEFENSORIA Pública de São Paulo. [https:// www2.defensoria.sp.def.br/ dpesp/ Repositorio/ 30/ Documentos/ CNJ\[1\].doc](https://www2.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/30/Documents/CNJ[1].doc). Acesso em: 30 ago. 2023.

DINIZ, Débora. **Cadeia**: Relatos sobre mulheres. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DUNKER, Christian. **Uma biografia da depressão**. 3. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

FIGUEIRÊDO NETO, Pedro Camilo de; BOMFIM, Urbano Félix Pugliese do. A importância do estudo da categoria das vulnerabilidades nas Ciências Criminais. In **Ciências Criminais II**: Olhares insurgentes. SILVA, Maristela Vieira; FIGUEIRÊDO NETO, Pedro Camilo de; BOMFIM, Urbano Félix Pugliese do. (orgs.) Salvador: Mente Aberta, 2022.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 9. ed. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Debates; 91 / Dirigida por J. Guinsburg)

GONÇALVES, Cristiane Lopes. **O reconhecimento do estado de coisas inconstitucional pelo supremo tribunal federal e as suas possíveis consequências na ordem jurídica brasileira**. 2016. [Trabalho de conclusão de curso de especialização], Uniceub, Brasília, 2016. Disponível em: [https://bibliotecadigital.stf.jus.br/ xmlui/ bitstream/ handle/ 123456789/ 1132/ Monografia\\_ Estado\\_ de\\_ Coisas\\_ Inconstitucional\\_ e\\_consequencias\\_ na\\_ ordem\\_ juridica\\_ brasileira.pdf?sequence= 1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1132/Monografia_Estado_de_Coisas_Inconstitucional_e_consequencias_na_ordem_juridica_brasileira.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 08 out. 2023.

INFOPEN MULHERES. SANTOS, Thandara. (org.) 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história de opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARTINS, F. **Saiba o que é a menstruação, quando ela acontece e quais as principais características**. [Brasília]: Ministério da Saúde, 14 jul. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/ saude/ pt-br/ assuntos/ noticias/ 2023/ janeiro/ saiba -o- que-e-a- menstruacao- quando-ela- acontece- e-quais-as- principais- caracteristicas#:~:text=A@20 intensidade@20 refere%2Dse@20 %C3%A0,entre@20 3@20 e@20 7@20 dias](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/saiba-o-que-e-a-menstruacao-quando-ela-acontece-e-quais-as-principais-caracteristicas#:~:text=A@20 intensidade@20 refere%2Dse@20 %C3%A0,entre@20 3@20 e@20 7@20 dias). Acesso em: 03 out. 2023.

PASSOS, Eduardo Pandolfi; et al. **Quando a gravidez não acontece** [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Artmed, 2007. QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de

São Paulo, 2013.

SENADO. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/18/promulgada-lei-para-distribuicao-de-absorventes-as-mulheres-de-baixa-renda>. Acesso em: 30 ago. 2023.

STJ. **Recurso Especial n. 1.185.474** - SC (2010/0048628-4). Disponível em: <https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Jurisprudencia/STJ-creche-tese-reserva-do-poss%C3%ADvel.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UNICEF. **Pobreza menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos**. 2021. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual\\_relatorio-unicef-unfpa\\_mai2021.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_mai2021.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ZAMORA, Andrea Maltchik *et al.* **Atlas do plástico**. 2020. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/2020-11/Atlas-do-Pl%C3%A1stico-vers%C3%A3o-digital-30-de-novembro-2020.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

# **POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM OLHAR PARA A PROTEÇÃO, ESCUTA E CUIDADO**

**Renata Lima de Andrade Cruppi**

Delegada de Polícia do estado de São Paulo, especialista na atuação preventiva e repressiva no enfrentamento à violência doméstica e familiar, coautora de obras jurídicas e idealizadora do Programa “Homem Sim, Consciente Também”

**Rosemeire Vieira**

Assistente Social graduada pela Faculdade de Serviço Social de São Caetano do Sul, Pós-Graduada em Trabalho com Famílias também pela Faculdade de Serviço Social de São Caetano do Sul, Psicanalista em formação pelo Instituto Sedes Sapientiae

## **Resumo:**

O atendimento de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, quer seja pelos equipamentos públicos e privados, quer seja pelo sistema da segurança pública ou sistema de justiça, exige-se sensibilidade na causa, conhecimento das diversas formas de sua revelação, especialmente o ciclo da violência, bem como, como funcionam os principais serviços, os quais ela fará uso para ser fortalecida emocionalmente. As Delegacias de Polícia Especializadas no Atendimento à Mulher precisam ter uma atuação além das investigações para identificar indícios de autoria e certeza da materialidade delitiva do investigado, mas precisa estar articulada com os diversos serviços que retiram a mulher da situação de risco, além de acolhê-la para não desistir de prosseguir com os atos da Polícia Judiciária, ou investigativa, e do Processo Criminal no sistema de justiça. O ambiente para atendimento da mulher deve ser acolhedor, não apenas no atendimento humano, mas também no aspecto do ambiente, tanto no local de espera, quanto no local de escuta. Ainda, evitar a revitimização da mulher não se dá apenas no atendimento de qualidade em todos os serviços em que ela passar, mas também, no ato de buscar a desconstrução do perfil violento ou autodestrutivo do parceiro dela, e dar assistência efetiva para todos os envolvidos ou membros diretos da família.

**Palavras-chave:** Atendimento; Mulher; Desconstrução; Empatia; DEAM.

## Introdução

Com o marco contemporâneo social, o auge do ceticismo, a necessidade de conquistar e ser potência mundial, guerras e destruições em massa, são alguns eventos mundiais vividos pela humanidade, servindo de base para uma releitura de comportamentos, buscando uma desconstrução de padrões de violência, buscando o acolhimento e a civilidade como padrão aceitável hodiernamente.

O presente trabalho tem por finalidade apresentar um breve relato sobre a violência de gênero, enraizada e dada invisibilidade na cultura humana, bem como, a necessidade de quebrar o ciclo vicioso que envolve a questão.

Para que possamos enfrentar, efetivamente, a violência doméstica e familiar, há de pensar em equipamentos públicos e privados de acolhimento e desconstrução de padrões, permitindo que todas as pessoas possam exercer o seu protagonismo no momento certo, evitando cancelamentos de oportunidades.

Dentre os equipamentos públicos de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, o presente trabalho tem por objetivo destacar um deles, apresentando alguns pontos que levam o serviço próximo ao ideal para o acolhimento, permitindo uma maior possibilidade de quebra de resistência da pessoa que não consegue enfrentar o rompimento do vínculo com o homem que está em perfil violento ou autodestrutivo.

Antes de entrar efetivamente no atendimento nas Delegacias de Polícias, será apresentado uma breve exposição de outros equipamentos, os quais, trabalhados em conjunto, a rede de acolhimento e proteção à mulher se torna efetiva, possibilitando o alcance esperado.

Ainda, será apresentado um mecanismo de acolhimento ao homem, o qual precisa ser ouvido e ensinado a perceber os mecanismos de desconstrução do patriarcado, permitindo-o viver uma masculinidade positiva.

Diversos são os trabalhos envolvendo a questão feminina, independente da idade, bem como, crianças e adolescentes, independente do gênero, porém, pouco se tem trabalhado o homem com perfil agressor, o qual é visto como iniciador da contenda nos lares.

A disputa de espaço de destaque por homens e mulheres tem sido cada vez maior, porém, os crimes de gênero acompanham na mesma velocidade.

Cediço que apesar de estarmos na 4.<sup>a</sup> geração dos direitos fundamentais (cibernético), com diversos avanços tecnológicos, bem como, maiores condições de acesso na educação, alimentação, moradia, muitas famílias continuam enraizadas em períodos arcaicos, no patriarcado, fazendo com que mulheres, independente da classe social e grau de escolaridade, fiquem submissas, subjugadas e hipossuficientes diante daquele que deveria dar todo o apoio moral e intelectual, quer seja como pai, irmão, marido, companheiro, namorado, avô, tio ou outro vínculo afetivo.

O objetivo é apresentar um modelo de trabalho que seja um diferencial para o fortalecimento da mulher que está em sofrimento e não possui força, ou condições, de romper o ciclo de violência, necessitando, assim, de uma rede externa e imparcial, possibilitando a recuperação do protagonismo e da esperança para alcançar seus objetivos e sua real liberdade.

## Conceitos

O conceito de gênero utilizado pela sociedade pode variar de acordo com a cultura, sendo, geralmente, classificada na ordem em que o homem seja superior, forte e dominante, e a mulher como ser inferior e submissa. Assim, não se diferencia o gênero levando em consideração os atributos físicos de cada qual, mas o que a sociedade entende como ideal de comportamento masculino e feminino, e como estes se apresentam para aquela. Segundo o sociólogo Giddens (2001, p. 702):

As diferenças anatômicas que separam os homens das mulheres. Os sociólogos contrastam frequentemente o sexo com o gênero. Por sexo entendem-se as características físicas do corpo; o gênero diz respeito a formas de comportamento socialmente aprendidas. As divisões de sexo e gênero não são as mesmas. Um travesti, por exemplo, é fisicamente um homem que assume, às vezes, o gênero de uma mulher.

De acordo com o dicionário (Aulete, 2013), uma das definições do que seja gênero é “a forma que a diferença sexual assume, nas diversas sociedades e culturas, e que determina os papéis e o *status* atribuídos a homens e mulheres e a identidade sexual das pessoas”.

Violência, segundo definido pela Organização Mundial de Saúde, é:

Uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou contra uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (Morelli; Hernandez, 2011, p. 7 *apud* OMS)

Para a caracterização da violência não se pode considerar apenas uma causa, visto que ela se desenvolve por intermédio de um conjunto de fatores, os quais variam conforme a época, a realidade local, período histórico vivenciado, a educação recebida dos ascendentes, do meio ambiente em que a pessoa vive, dentre outros fatores.

Violência de gênero,

Caracteriza-se por qualquer ato que resulte em dano físico ou emocional, perpetrado com abuso de poder de uma pessoa con-

tra outra, numa relação pautada em desigualdade e assimetria entre gêneros. Pode ocorrer nas relações íntimas entre parceiros, entre colegas de trabalho e em outros aspectos relacionais. (Morelli; Hernandez, 2011, p. 13 *apud* EAD/ ENSP/ Fiocruz - Impactos da Violência na Saúde)

Entende-se por políticas públicas:

(...) é o resultado de uma decisão política tomada sobre alternativas de políticas para atender a uma determinada demanda. Apresenta uma característica central por ser revestida de autoridade soberana do Poder Público. (Coutinho, 2011, p. 37 *apud* Rua, 1997)

Assim, predomina a violência ligada à questão de gênero nas relações tidas entre homens e mulheres, havendo submissão destas em relação às queles.

### **Ciclo da violência doméstica e familiar**

Dentro do tema violência doméstica e familiar, necessário se faz conhecer as formas clássicas de seu surgimento, tendo a mulher como parte vulnerável e subjugada no relacionamento afetivo.

A violência doméstica, geralmente, segue um ciclo na sua instalação, composta de 03 (três) fases, estudadas e delimitadas pela norte-americana Lenore Walker, como sinteticamente será exposto, ajudando na identificação da manifestação de tal fenômeno.

### **Primeira Fase - da construção da tensão no relacionamento**

Há um escalonamento gradual no que diz respeito ao tipo de agressão experimentada nessa fase pela vítima, ou seja, ocorrem incidentes menores no início, como ofensas verbais, crises de ciúmes (controle do comportamento da vítima), ameaças, danos ao patrimônio da vítima ou do lar.

Comum ouvir das vítimas, equivocadamente que os atos do seu parceiro são normais para um relacionamento; são atos esperados dentro de um relacionamento.

O silêncio e a resistência em identificar a violência nesta fase pode gerar consequências severas para a saúde mental e física quem experimenta, vez que, percebendo, diversos reflexos da conduta tóxica estão aparentes (consumo de medicação para ansiedade, descontrole de pressão arterial etc.)

Esta fase não tem prazo estimado para terminar, podendo perdurar anos.

A mulher, nesta fase, busca amenizar a fúria do parceiro de todas as formas viáveis naquele momento, desde ser mais ainda mais prestativa, até não permanecer próxima a ele por um determinado período, deixando-o li-

vre e tranquilo para pensar, refletir e se acalmar.

Por algum tempo a mulher consegue obter êxito na sua estratégia de acalmar o parceiro, acreditando que a fúria está dominada, o que é um engano.

A ausência de diálogo nos lares contribui para a perpetuação dos atos violentos, pois, não há a demonstração ou verbalização dos atos que incomodam.

A mulher na primeira fase do ciclo ainda tem muita vergonha de expor sua dor e seu sofrimento, buscando estratégias para se desvencilhar sozinha, porém, sem rede de apoio, é muito provável que ela entre na fase seguinte do ciclo da violência.

## **Segunda Fase - explosão da violência: descontrole e destruição**

Fase em que surgem as agressões mais visíveis, na qual o estado de violência atinge seu ponto máximo, ocorrendo ataques mais acentuados.

A relação do casal se torna insustentável, e o comportamento companheiro está voltado ao descontrole e destruição.

É uma fase curta, vez que o agressor, após perceber que atingiu a vítima de forma plena, deixando-a fragilizada, ferida, vulnerável e, salvo em alguns casos, amedrontada com o comportamento dele, logo este segue para a última fase.

Há casos em que não existe tempo hábil para a terceira fase, pois, os atos violentos do agressor acarretam o óbito de sua vítima.

## **Terceira Fase - lua de mel: arrependimento do agressor**

Após toda a fúria exteriorizada, e o alcance do seu desvirtuado objetivo, de mostrar à mulher sua superioridade e domínio, mesmo não sendo por ela questionado tais adjetivos, ele se desculpa com a vítima, prometendo cessar tais atos a partir de então, vez que seu receio de perder a companheira torna-se iminente.

Nesta fase, o agressor passa a agir como a vítima sempre esperou, busca convencê-la de que ele voltará a ser o homem por quem ela se apaixonou, demonstrando carinho, compreensão, colaboração, bem como, há casos de receberem presentes e viagem.

Os atos de dissimulação do homem com perfil agressor têm por objetivo convencer a vítima de que foi um ato isolado, e precisam recomeçar a história deles.

Em alguns casos é possível a recuperação do homem com perfil agressor por iniciativa própria, porém, são poucos casos efetivos, vez que não há um programa de conscientização e orientação para que ele possa frequentar dentro das redes municipais e estaduais.

Ressalte-se que os homens com perfil agressivo, normalmente inse-

guros, apresentam resistência para serem acolhidos, pois, acreditam que sua masculinidade será maculada por se cuidar, acreditando que será considerado fraco, incapaz e inútil.

## **O reconhecimento da condição de mulher**

Cediço que a violência de gênero não é uma questão social recente, nem mesmo desconhecida, porém, sua importância, seu tratamento diferenciado não possui muito tempo.

No âmbito interno e internacional iniciou-se uma preocupação específica com a mulher, no que pertine à sua situação de desigualdade frente ao homem, quer seja na vida social, no trabalho ou no seio familiar.

Hodiernamente, a mulher deixou de exercer apenas os papéis de esposa, mãe e procriadora, alcançando novos horizontes, independência, qualificação profissional, posições de comando, lideranças no Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário.

A mulher contemporânea continuou e continua vivendo o ciclo de violência, muitas vezes em silêncio, quer seja pelo temor de denunciar o companheiro, quer seja por receios de males que o parceiro possa vir a causar contra os filhos e contra sua vida, quer seja por receio de não conseguir manter uma vida digna para estes e para si.

Para Dias (2012, p. 19):

Apesar de toda a consolidação dos direitos humanos, o homem continua sendo considerado proprietário do corpo e da vontade da mulher e dos filhos. A sociedade protege a agressividade masculina, respeita sua virilidade, construindo a crença da sua superioridade. Afetividade e sensibilidade não são expressões que combinam com a idealizada imagem masculina. Desde o nascimento o homem é encorajado a ser forte, não chorar, não levar desaforo para casa, não ser “mulherzinha”. Precisa ser um super-homem, pois não lhe é permitido ser apenas ser humano. Essa errônea consciência de poder é que assegura, ao varão, o suposto direito de fazer uso de sua força física e superioridade corporal sobre todos os membros da família. Venderam para a mulher a ideia de que ela é frágil e necessita de proteção, tendo sido delegado ao homem o papel de protetor, de provedor. Daí à dominação, do sentimento de superioridade à agressão, é um passo.

Ante tais constatações, acima expostas, atingindo mulheres de todo o mundo, e de todas as épocas e classes sociais, sendo em alguns países mais ou menos acentuados, necessário se faz a proteção da mulher com normas voltadas para a proteção do gênero feminino, sem esquecer de tratar o homem, desconstruindo padrões aprendidos, conscientizando-o, da sua condição de ser humano falível e tão igual quanto a mulher em seus direitos e

deveres.

## **Rede de proteção à mulher em situação de violência doméstica e familiar**

A Lei n.º 11.340/ 06, conhecida como “Lei Maria da Penha”, destaca-se no âmbito de políticas públicas, vez que se preocupa mais com o aspecto extrajurídico, assertivamente.

Desta feita, necessário se faz a existência de órgãos auxiliares, equipamentos públicos com mecanismos a serem utilizados paralelamente aos trabalhos de Polícia Judiciária e Poder Judiciário, agindo eficazmente na vida de mulheres que estão vulneráveis.

Há casos em que as vítimas de violência doméstica procuram uma Delegacia de Polícia Especializada, porém, seu problema não tem vínculo com infrações penais, e há casos que não são justas-causas para uma ação cível ou mesmo uma ação criminal junto ao sistema de justiça.

Ainda assim, a Autoridade Policial, por intermédio da rede de proteção às vítimas de violência doméstica, faz o encaminhamento da mulher para os serviços que necessita, no intuito de preventivamente dar o respaldo necessário.

Verifica-se que a maior preocupação está nos cuidados, primários, secundários ou terciários, com a mulher, porém, esquece-se que o núcleo familiar continua maculado, pois, na conclusão dos trabalhos, o resultado é o fortalecimento feminino e a dissolução do vínculo familiar, esquecendo-se da recuperação da relação preexistente ao ciclo de violência.

O real enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher ocorrerá no instante em que existirem equipamentos públicos que acolham todos os membros da família, cada qual com seu núcleo específicos: voltados à mulher, voltados à desconstrução da masculinidade tóxica e voltados ao fortalecimento emocional e físicos dos filhos.

Para que haja um encaminhamento correto das vítimas, necessário se faz ter uma síntese de conhecimento sobre os órgãos que não são de comum trato no dia a dia, os quais auxiliarão nos cuidados com as vítimas.

Ressalte-se que as nomenclaturas podem ser diferentes em cada região ou país, porém, o conceito que o envolve facilita na identificação do correspondente.

## **Centros de referência**

Os Centros de referência são essenciais na rede para a prevenção e enfrentamento da violência de gênero, vez que buscam a ruptura desta, agindo no restabelecimento da dignidade da mulher vitimizada, por intermédio de ações e atendimentos multidisciplinares, como aconselhar a vítima em momentos de crise, fornecer atendimento psicossocial, acompanhamento jurí-

dico, atividade de prevenção, dentre outros.

Seu papel principal é ser articulador dos serviços ligados a órgãos governamentais e não-governamentais integrantes da rede de atendimento às mulheres em situação de vulnerabilidade, dando o primeiro atendimento e encaminhando para o profissional específico.

Dentre os centros de referência, podemos citar o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o qual tem atuação em situações de risco de média e alta complexidades; no primeiro, média, encontra-se violação de direitos, porém, permanecem os laços familiares. Nos casos de alta complexidade, os trabalhos se voltam para as hipóteses em que houve violação de direitos, e não mais existem vínculos familiares.

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um sistema vinculado ao governo federal, e responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Faz parte do seu objetivo a prevenção da ruptura dos vínculos familiares e comunitários.

As ações dos Centros de Referências são feitas por intermédio da ação da assistência social.

## **Casa abrigo**

Faz-se uso dos serviços da Casa Abrigo como último recurso seguro para a mulher e seus filhos menores de dezoito anos, ou maiores de dezoito anos, mas com alguma deficiência, a qual exija acompanhamento da abrigada.

A Casa Abrigo tem natureza sigilosa, não sendo permitido contato da usuária do serviço com o companheiro, nem com qualquer pessoa fora do abrigo, sob pena do local perder o sentido de sua existência.

Todas as necessidades externas da mulher devem ser monitoradas ou acompanhadas pelas educadoras do local (profissionais que trabalham no equipamento), garantindo a segurança da mulher que precisa de informações ou algo externo, e para garantir a integridade física e emocional de todos que estão utilizando o espaço.

## **Centro Integrado de Atendimento à Mulher vítima de violência doméstica e familiar**

O atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar deve ser realizado em forma de rede, ou seja, de forma articulada entre as Autoridades Públicas e agentes públicos, como previsto no artigo 9.º da Lei 11.340/ 06, no caso do Brasil.

Para o atendimento eficaz de vítimas, considerando sua vulnerabilidade emocional e sua hipossuficiência em relação ao companheiro que está com perfil agressor, necessário se faz existir centros integrados com os principais

serviços para atendimento dela.

Cediço que mulheres que estão sofrendo violência doméstica, não raramente, desistem de procurar ajuda, quer seja por acreditar na mudança do seu parceiro, quer seja por vergonha social, ou outro motivo.

Estão abrangidas nos principais serviços as Delegacias de Atendimento à Mulher, varas de juizados especiais de violência doméstica, representantes do Ministério Público e da Defensoria Pública para o assunto especializado, os quais atuam especificamente nessas varas, bem como, centros de referência, tendo assistentes sociais preparadas para atuação nesta área, psicólogas, médicos, médicos legistas, dentre outros serviços.

## **Agressor**

Agressor pode ser definido como sendo a pessoa que agride, ataca, ou mesmo aquela que faz provocações (Houaiss, 2014).

Ao mencionar que nenhuma pessoa nasce violenta, porém, torna-se violenta, gera-se uma percepção de que não se pode falar em agressor, mas pessoa com perfil agressor ou violento ou mesmo autodestrutivo.

Partindo da premissa de que a pessoa está em um determinado perfil, chegamos à conclusão da possibilidade dela desconstruir o atual e dar vivência ao outro mais adequado.

A busca pelo reconhecimento do protagonismo humano em determinadas atividades ou momentos da vida, não está pautado na identidade de gênero, mas em quem está à frente do ato a ser reconhecido ou experimentado.

Ao reconhecer a pessoa humana, sem levantamento ou apresentação de qualquer privilégio de gênero, alcançamos uma evolução social adequada, sensível e fortalecida.

## **Atendimento humanizado e acolhedor dentro de uma delegacia de polícia de atendimento à mulher**

Uma Delegacia de Polícia de Atendimento à Mulher (DEAM), independente do país, lidam com violências invisíveis e visíveis, sendo aquelas mais preocupantes, pois, a identificação precoce dela impede a escalada para a seguinte, a qual deixa marcas perceptíveis pelo corpo.

Ainda, as mulheres que procuram os serviços, normalmente, sofreram caladas por anos, antes de procurar respaldo estatal e, assim que conseguem ter iniciativa, possuem desafios na verbalização dos atos violentos vividos, devendo, então, ter-se sensibilidade para aguardar o tempo dela.

O Brasil possui uma das três legislações de destaque no enfrentamento à violência doméstica e familiar, ladeado com Chile e Espanha, porém, é o quinto país que mais mata mulheres, pelo simples fato de ser mulher, sendo antecedido por El Salvador, Colômbia, Guatemala e Rússia.

As vítimas de violência doméstica, comumente, retratam-se da denúncia pouco tempo após seu registro, demonstrando arrependimento ou mesmo mencionando que faltou com a verdade, buscando a retirada do nome da pessoa que praticou a violência dos registros policiais, sendo, inclusive, ela sendo punida ao assumir a responsabilidade pelas inverdades.

O ato de pedir arquivamento da investigação ou processo criminal é algo a se preocupar, pois, ela continuará vivendo o sofrimento, tendo em vista que sua retratação se deu por medo ou mesmo pelo vínculo emocional persistente, também chamado de Síndrome de Stocolmo.

A persistência de tal comportamento da vítima, ou seja, a retratação, denota a resistência da quebra do ciclo da violência, a luta pela permanência da masculinidade tóxica e cultura patriarcal, esta sustentada por gênero masculino e feminino.

Ante o acima exposto, percebemos que, quando a mulher procurar denunciar seu agressor, a sensibilidade e o acolhimento devem estar presentes, não apenas no atendimento humano, mas também no ambiente que esperará sua vez (recepção com televisor, possíveis revistas, café, brinquedoteca, acolhimento social etc.), incentivando sua permanência no local, ante a percepção de que o local realmente estará preocupado em colher informações sobre a causa a ser apresentada.

Além de um ambiente acolhedor, a pessoa que fará o contato deve ser preferencialmente mulher, podendo ser da carreira policial, assistente social ou psicóloga, ouvindo de forma positiva, colhendo, inclusive, elementos que possibilitem a análise de todo o período de relacionamento, ou seja, entender todos os setores da vida desta mulher (vida pessoal, vida em família, trabalho externo, questões educacionais, saúde mental, autonomia financeira etc.);

Durante a lavratura da denúncia, importante colher todos os detalhes pertinentes ao caso, bem como, *screenshot* de mensagens recebidas do agressor, escritas ou áudios, fotografias de lesões, documentos médicos que analisaram a saúde e condições físicas dela após a violência, são alguns dos exemplos de atendimento adequado para direcionamento das investigações.

Além do trabalho de Polícia Judiciária e entender o perfil de sofrimento feminino, há necessidade de uma abordagem em relação ao homem, entender a motivação dele estar violento.

Evitar revitimização da mulher em rede de acolhimento ocorre no momento em que se busca conversar com o homem, por intermédio de trabalhos privados (Exemplo de trabalho de cunho preventivo e tem como pilar principal a família e o convívio harmonioso entre ex-parceiros, denominado ‘homem sim, consciente também’) ou equipamentos públicos, buscando que ele tenha autoconhecimento para desconstrução dos padrões aprendido, alcançando a masculinidade positiva (após o recebimento das ferramentas certas).

Um olhar acolhedor e sem julgamento muda a realidade de uma mulher em situação de violência doméstica e familiar.

## Conclusão

Para atendimento de uma mulher em situação de violência doméstica e familiar dentro de uma Delegacia de Polícia Especializada no Atendimento à Mulher deve-se ter por protocolo inicial de primeiro contato entender a rota crítica, cessando a revitimização, articulando a rede de acolhimento, voltado às necessidades iniciais dela, tendo, assim, assistência em paralelo com os trabalhos investigativos em andamento.

Cada pessoa que procura atendimento é única no seu protagonismo, na sua vida, razão pela qual, é inviável a criação de um protocolo fixo de acolhimento, vez que cada uma terá uma necessidade, porém, o que seguirão regras fixas serão as formas de ingressar nos serviços.

Ao existir a possibilidade de a mulher ser atendida em mais encontros no serviço social da Delegacia de Polícia Especializada no Atendimento à Mulher, não se restringindo ao dia em que narrou a violência, gera uma segurança ainda maior para quem ali esteve, possibilitando o subconsciente dela trabalhar de forma a não desistir do rompimento da dor, permitindo-se, assim, um fortalecimento adequado e duradouro.

O acolhimento humanizado e efetivo de mulheres e meninas se dará com o verdadeiro sentido de empatia, e o enfrentamento da masculinidade tóxica e o machismo estrutural ocorrerá a partir do instante em que respeitarmos o protagonismo, habilidades e competências de cada pessoa, independente de sua identidade de gênero.

## Referências

AULETE. **iDicionário**. Disponível em <[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra= genero#ixzz2da-t8Be8E](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete%20digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=genero#ixzz2da-t8Be8E)> acesso em 30 de julho de 2014.

COUTINHO, Rúbian Corrêa. **O enfrentamento à violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: uma Construção Coletiva**. Brasília, 2011.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça. A efetivação da Lei 11.340/ 06 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 3.<sup>a</sup> ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=agressor>> acessado em 24 de agosto de 2014 às 18h.

MORELI, Karina; HERNANDEZ, Mariana Leite. **Cartilha: atendimento das situações de violência contra a mulher**. Diadema: Prefeitura de Diadema, 2011.

# A RELAÇÃO ENTRE O ACESSO AOS ESPAÇOS DE PODER PELAS MULHERES E OS TIPOS PENAIS RELATIVOS À VIOLÊNCIA DE GÊNERO ENTRE 1995-2021 NO BRASIL

**Rita de Cássia Krieger Gattiboni**

Membra do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos, graduada em História e Direito, Mestre em História do Brasil e em Ciências Criminais, Doutora em Desenvolvimento Regional. Auditora Pública Externa (aposentada) do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

## **Resumo:**

O objeto deste artigo é refletir a relação entre a presença nos espaços de poder e de decisão pelas mulheres desde a primeira previsão da cota eleitoral, no Brasil, em nível municipal, no ano de 1995 e depois estendida para todas as eleições proporcionais, em 1997, quando se estabeleceu a reserva de no mínimo 30% e no máximo 70% de vagas para cada sexo nas listas partidárias e o incremento dos tipos penais com a integração da Lei Maria da Penha ao Código Penal. A reflexão se justifica em razão de a previsão de cotas para a disputa eleitoral não ter resultado em uma maior presença do gênero feminino nos espaços de poder, fenômeno conhecido como sub-representatividade. Desde as cotas, a percentagem de mulheres no parlamento não se altera significativamente para corresponder aos 30% do garantido na disputa. No caso em tela, centra-se no Poder Legislativo municipal. Nesta perspectiva, pretende-se apresentar em uma breve exemplificação a progressão da participação feminina nas assembleias legislativas municipais e também a integração da Lei Maria da Penha ao Código Penal. A reflexão tem um viés descritivo, pois retrata os passos iniciais de um projeto de pós-doutoramento, quando se abordará o lugar da mulher no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Cotas; Poder; Gênero; Feminismos; Tipos penais.

**Lei N.º 9.100, de 29 de setembro de 1995 e Lei n.º 9.504, de 30 de setembro 1997**

A Lei n.º 9.100, de 29 de setembro de 1995 (projeto de Marta Suplicy, na época PT/ SP), estabeleceu normas para a realização das eleições municí-

país de 3 de outubro de 1996. Esta Lei foi a primeira a prever explicitamente a reserva de vagas, de forma não obrigatória, na disputa eleitoral para mulheres:

Art. 11. Cada partido ou coligação poderá registrar candidatos para a Câmara Municipal até cento e vinte por cento do número de lugares a preencher.

[...]

§3º Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres (Brasil, 1995).

O pleito municipal de 1996 é importante por ser o primeiro a ser antecedido por uma legislação que previa cotas. Esta legislação resultou de uma conjuntura nacional e internacional marcada por um intenso debate sobre ações afirmativas e medidas redistributivas das oportunidades de acesso a posições de poder, enfocando a implementação de cotas por sexo nas listas eleitorais (Rangel, 2014, p. 54).

De acordo com a série histórica “Mulheres e Eleições: 1996-2012” do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA),

A Conferência Mundial sobre a Mulher da ONU havia acabado de estabelecer (em 1995) um mínimo de 30% como meta de participação feminina no Legislativo e países do mundo inteiro passavam a adotar medidas que contribuíssem para alcançar a meta. O Brasil não ficou para trás e, no contexto da Conferência de Beijing, aprovou sua primeira legislação destinada a aumentar a presença das mulheres no Legislativo: a Lei 9.100/ 95, que estabelecia que 20%, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deveriam ser preenchidas por candidaturas de mulheres (Rangel, 2014, p. 54).

Os Movimentos Feministas desenvolveram a campanha “Mulheres sem medo de poder: Chegou a nossa vez”, e um dos resultados foi a “Cartilha para Mulheres Candidatas a Vereadoras 1996”, lançada pela Bancada Feminina no Congresso Nacional (Rangel, 2014, p. 57). Ainda conforme Rangel (2014), nesta primeira eleição, com as cotas de 20% para os legislativos municipais, os partidos políticos violaram o mecanismo de ação afirmativa e os percentuais de mulheres variaram entre 18,9% (PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado) e 7,6% (PGT - Partido Geral dos Trabalhadores). Em 1996, as mulheres eram a maioria dos(as) eleitores(as), 50,2%. Percebe-se que a partir da eleição de 1996 houve um incremento na participação de mulheres, principalmente nas vagas para os legislativos municipais:

Em 1996, d@ 306.821 candidat@s ao cargo de vereador/ a, 33.343 eram mulheres (10,9%). Em 2000, as mulheres representaram 70.321 das 367.344 candidaturas ao cargo (19,1%). Em 2004,

76.555 das 346.419 candidaturas foram de mulheres (22,1%). Em 2008, as mulheres novamente foram 22,1% das candidaturas ao cargo (76.670 em 347.333). Em 2012, houve 448.413 candidaturas, sendo 302.431 masculinas (68,6%) e 145.982 femininas (31,4%) (Rangel, 2014, p. 61).

A Lei n.º 9.504, de 30 de Setembro de 1997, conhecida como Lei das Eleições, alterada pela Lei n.º 12.034, de 29 de Setembro de 2009 (mini reforma eleitoral) estabeleceu no seu Art. 10, §3º:

Art. 10. Cada partido poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais no total de até 100% (cem por cento) de número de lugares a preencher mais 1 (um).

[...]

§3º Do número de vagas resultantes das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo (Brasil, 2009).

A redação original do Art.10, §3º era:

Art. 10. Cada partido poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, Câmara Legislativa, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, até cento e cinquenta por cento do número de lugares a preencher.

[...]

§3º Do número de vagas resultantes das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de trinta por cento e o máximo de setenta por cento para candidaturas de cada sexo (Brasil, 1997).

Quando a expressão do §3º foi substituída de “deverá reservar” (redação de 1997) para “preencherá” (redação de 2009), o Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2016) consolidou jurisprudência no sentido de que esse preenchimento é obrigatório. O entendimento tem sido no sentido de que, na impossibilidade de registro de candidaturas femininas no percentual mínimo de 30%, o partido ou a coligação deve reduzir o número de candidatos do sexo masculino para se adequar às cotas de gênero.

De acordo com dados coletados no *site* do TSE (n./ d.), no ano de 2000, 368.546 pessoas disputaram as eleições para os Poderes Legislativos municipais, 128 não informaram o gênero, o que correspondeu a 0,03%; 297.919 eram do gênero Masculino, o que correspondeu a 80,84%; e 70.499 eram do gênero Feminino, o que correspondeu a 19,13%. Do total de eleitos e eleitas, 13% eram mulheres e 87% eram homens.

No ano de 2004, 369.024 pessoas disputaram as eleições para os Po-

deres Legislativos municipais, 198 não informaram o gênero, o que correspondeu a 0,05%; 287.560 eram do gênero Masculino, o que correspondeu a 77,92%; e 81.266 eram do gênero Feminino, o que correspondeu a 22,02%. Do total de eleitos e eleitas, 15% eram mulheres e 85% eram homens.

No ano de 2008, 349.767 pessoas disputaram as eleições para os Poderes Legislativos municipais, 272.797 eram do gênero Masculino, o que correspondeu a 77,99% e 76.970 eram do gênero Feminino, o que correspondeu a 22,01%. Do total de eleitos e eleitas, 14% eram mulheres e 86% eram homens.

No ano de 2012, 450.695 pessoas disputaram as eleições para os Poderes Legislativos municipais, 904 não informaram o gênero, o que correspondeu a 0,20%; 302.951 eram do gênero Masculino, o que correspondeu a 67,22%; e 146.840 eram do gênero Feminino, o que correspondeu a 32,58%. Do total de eleitos e eleitas, 15% eram mulheres e 85% eram homens.

No ano de 2016, 496.977 pessoas disputaram as eleições para os Poderes Legislativos municipais, 310.059 eram do gênero Masculino, o que correspondia a 66,90% e 153.312 eram do gênero Feminino, o que correspondia a 33,08%. Do total de eleitos e eleitas, 16% eram mulheres e 84% eram homens.

No ano de 2020, 518.485 pessoas disputaram as eleições para os Poderes Legislativos municipais, 161 não divulgaram o gênero, o que correspondia a 0,03%; 338.108 eram do gênero Masculino, o que correspondia a 65,21%; 180.216 eram do gênero Feminino, o que correspondia a 34,76%. Do total de eleitos e eleitas, 20% eram mulheres e 80% eram homens.

Abaixo segue quadro com a percentagem de mulheres que disputaram o cargo de Vereadora e a percentagem de mulheres eleitas entre o ano de 2000 e 2020. É importante salientar que o ano de 1996, primeiro ano com previsão legal de possibilidade de reserva de 20% para mulheres na lista dos partidos, não consta nos dados disponibilizados pelo site do TSE.

Quadro 1 - Percentagem de mulheres que disputaram o cargo e mulheres eleitas vereadoras (2000-2020)

Ano	Percentagem de Mulheres Que Disputaram o Cargo de Vereadora	Percentagem de Mulheres Eleitas
2000	19,13%	13%
2004	22,02%	15%
2008	22,01%	14%
2012	32,58%	15%
2016	33,08%	16%
2020	34,76%	20%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados no *site* do Tribunal Superior Eleitoral - Resultados das Eleições (2000; 2004; 2008; 2012; 2016; 2020).

Nota-se que houve um progresso na Legislação e na sua interpretação entre a primeira previsão, na Lei n.º 9.100/ 1995, a Lei 9.504/ 1997 e a Lei 12.034/ 2009. Esta última alterou a Lei das Eleições (Lei n.º 9.504/ 1997) para tornar obrigatório o mínimo de 30% de mulheres nas listas partidárias. No entanto, não se conseguiu garantir os mesmos 30% da participação nas listas nas cadeiras dos legislativos municipais, entre o período de 2000-2020.

## **Código Penal<sup>1</sup>, Lei Maria da Penha<sup>2</sup> e Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015**

As formas de violência doméstica e familiar contra a mulher estão definidas na Lei Maria da Penha no seu Art. 7º e são: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral (Brasil, 2006). No entanto, a Lei não contém tipos penais, o. A partir da n.º Lei 11.340/ 2006, foi incluída a letra f) no inciso II do Art. 61, da Parte Geral do Código Penal, que trata das circunstâncias agravantes:

Circunstâncias agravantes

Art. 61 - São circunstâncias que sempre agravam a pena, quando não constituem ou qualificam o crime:

[...]

II - ter o agente cometido o crime:

[...]

f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade ou com violência contra a mulher na forma da lei específica: (Redação dada pela Lei n.º 11.340, de 2006) (Brasil, 2006).

A Lei n.º 13.104, de 2015, incluiu a qualificadora do feminicídio no Art. 121:

Homicídio simples

Art. 121. Matar alguém:

Pena- reclusão, de seis a vinte anos.

(...)

Homicídio qualificado

§2º Se o homicídio é cometido:

(...);

Pena - reclusão, de doze a trinta anos.

Femicídio

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino;

(...);

§2º-A. Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

1 Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

2 Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006.

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher (Brasil, 2015).

A Lei n.º 14.188, de 2021, inseriu o §13, no Art. 129, do Código Penal, criando uma nova qualificadora:

Lesão corporal

Art. 129. Ofender a integridade corporal ou saúde de outrem:

Pena - detenção, de três meses a um ano.

(...)

§ 13. Se a lesão for praticada contra a mulher, por razões da condição do sexo feminino, nos termos do § 2º - A do art. 121 deste código:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro anos) (Brasil, 2021).

Além disso, a Lei n.º 14.188, de 2021, introduziu no Código Penal o Art. 147-B, que tipifica a violência psicológica contra a mulher:

Violência psicológica contra a mulher

Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação.

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave (Brasil, 2021).

No quadro 2, são apresentados, o homicídio qualificado (feminicídio), lesão corporal qualificada e o tipo penal violência psicológica contra a mulher.

Quadro 2 - Homicídio qualificado, Lesão corporal qualificada e o tipo penal Violência psicológica contra a mulher

<b>TIPO PENAL</b>	<b>Artigo</b>	<b>Lei</b>	<b>Pena</b>
Homicídio qualificado (Feminicídio)	Art. 121, § 2º, VI	Incluído no CP pela Lei nº 13.104/ 2015	Reclusão de 12 (doze) a 30 (trinta) anos.
Lesão Corporal (qualificada)	Art. 129, §13	Incluído no CP pela Lei nº 14.188/ 2021	Reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos.
Violência psicológica contra a mulher	Art. 147-B	Incluído no CP pela Lei nº 14.188/ 2021	Reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos e multa, se a conduta não constitui crime mais grave.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

## Feminismo punitivo<sup>3</sup>

O surgimento do feminismo no final do século XVIII, na França, foi marcado pela luta do que é humano: mulheres demandando para si o que genericamente os homens já haviam pleiteado como essenciais à condição humana. A definição do genericamente humano surge na Ilustração juntamente com conceitos como “sujeito”, “indivíduo”, “cidadania”. As feministas daquele período reivindicaram os mesmos direitos dos homens, com os quais não foram contempladas. Representando esse período, devem ser lembradas Olympe de Gouges (1771) na França e Mary Woolstonecraft (1771) na Inglaterra.

Daquele momento inicial até o momento coevo, muitas denominações foram utilizadas para os movimentos de mulheres. Contemporaneamente, observa-se um aumento do neoconservadorismo que, por um lado, absorve as pautas feministas e, por outro lado, os próprios movimentos feministas identificados com a necessidade de transformar a sociedade para ser mais igual, absorve pautas conservadoras. Dentro desta conjuntura é que se percebe o avanço do feminismo punitivo.

O livro *“Contra el punitivismo - Una crítica a las recetas de la mano dura”* possui um capítulo intitulado *“Necesitamos más justicia penal para defendernos de la violencia machista - La indignación popular en las redes”*, cuja autora, Claudia Cesaroni faz a seguinte afirmação sobre o punitivismo:

Se trata de entender que el punitivismo, en lo que respecta a la defensa de los derechos de las mujeres y de las diversidades, también ha demostrado largamente no sólo ser una peligrosa restricción de derechos constitucionales sino, y sobre todo, su absoluta ineficacia (Cesaroni, 2021, p. 159).

Em artigo publicado no *blog* da Boitempo com o título “Os paradoxais desejos punitivos de ativistas e movimentos feministas”, Maria Lúcia Karam afirma:

A brasileira lei 11340/ 2006, conhecida como ‘Lei Maria da Penha’, pretendeu criar mecanismos para coibir essa violência doméstica e familiar contra mulheres, a fim de garantir seus específicos direitos fundamentais, assegurados em diplomas internacionais e na Constituição Federal brasileira. No entanto, a orientação central de tal lei, com decisivo apoio e, mais do que isso, pressão de ativistas e movimentos feministas, inclinou-se para uma opção criminalizadora, privilegiando a sempre enganosa e dolorosa intervenção do sistema penal como suposto instrumento de realização

---

3 Parte do conteúdo citado na presente seção é fruto de pesquisa realizada e divulgada em meu artigo intitulado “Uma análise da Lei n.º 13.984/ 2020 que altera a Lei n.º 11.340/ 2006 (Lei Maria da Penha) em face da lógica punitivista do Sistema Penal Brasileiro”, já aprovado e em processo de publicação.

daqueles direitos fundamentais, como suposto instrumento de proteção das mulheres contra a discriminação e a opressão resultantes de relações de dominação expressadas na desigualdade de gêneros.

A brasileira lei 11340/ 2006, assim como sua inspiradora espanhola Ley Orgânica 1/ 2004 e leis de outros países igualmente centradas na opção criminalizadora, constitui mais um lamentável exemplo da cega adesão de movimentos feministas ao sistema penal; mais um exemplo de seu paradoxal entusiasmo pela punição (Karam, 2015, n./ p.).

Maria Lúcia Karam (2015), com base nos dados do IPEA, mostra a ausência de impacto da Lei n.º 11.340/ 2006 na prevenção de mortes de mulheres resultantes de agressões, pois os índices de homicídios contra mulheres não diminuíram no período entre os anos de 2001 e 2011, mas são praticamente os mesmos nos períodos 2001-2006 e 2007-2011 - 5,28 e 5,22 por 100 mil mulheres respectivamente (Karam, 2015 *apud* IPEA, 2013).

A autora aponta que uma porção significativa de ativistas, movimentos dos direitos humanos e movimentos feministas têm colaborado no aumento do poder punitivo, percebido globalmente a partir das últimas décadas do século XX. Este caminho rumo ao direito penal tem suprimido direitos fundamentais, normas baseadas nas declarações internacionais de direitos e constituições democráticas, além de ser impulsionado pelo desejo de punir o inimigo. Tal panorama, que gera o recrudescimento das leis penais, acaba por exercer um efeito contrário no que tange ao patriarcado. Isso porque, ao invés de ser combatido e desconstruído, o patriarcado termina por ser corroborado e ratificado. Outrossim, note-se que o desejo punitivo desconsidera a seletividade do Sistema de Justiça Penal brasileiro, como demonstram as pesquisas sobre Sistema Penitenciário, marcado visivelmente pelo viés de classe e raça.

Quanto à presença no Parlamento, falta muito para se alcançar a igualdade de cadeiras ou a paridade entre homens e mulheres. Disto, pode-se concluir que o direito penal caminha a passos largos, enquanto nos espaços públicos se está a passos lentos no que tange à igualdade. Se a violência do homem contra a mulher é uma violência de gênero, ou seja, em razão da mulher “ser mulher” e se isto decorre da subordinação entre os gêneros como os estudos apontam, uma das maneiras de se buscar elidir tal situação seria a busca pelo real poder da mulher, ou seja, que ela não esteja numa situação inferior e objetificada que permita ser vítima da violência.

É perceptível que transformar a estrutura patriarcal com suas características machistas, sexistas, misóginas não é possível por meio do aumento dos tipos penais e pelo recrudescimento das penas. Ao revés, o Sistema de Justiça Penal que se conhece é seletivo, classista e racista, que reforça o que se quer transformar.

Outro aspecto a ser analisado é no respeito aos Direitos Humanos. O Sistema Penal, em qualquer lugar do mundo, é um obstáculo à plena realização dos Direitos Humanos fundamentais. A finalidade das normas de direitos humanos fundamentais é balizar, restringir a violência, os danos e as dores que obrigatoriamente resultam da intervenção do poder do estado de punir. Essas mesmas normas não podem ser argumento para criar mais tipos penais, aumentar penas, pois, conforme Karam (2015, n./ p.), “normas destinadas a proteger o indivíduo ameaçado pelo exercício do poder punitivo não podem paradoxalmente funcionar como um instrumento voltado para a expansão desse mesmo poder”.

## Conclusão<sup>4</sup>

Reconhece-se que a Lei Maria da Penha e as que vieram na sua sequência, como a Lei n.º 13.104, de 09 de março de 2015, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e para incluí-lo no rol dos crimes hediondos, significam uma transformação importante em um padrão cultural e social que até pouco tempo aceitava como motivo para absolvição no Tribunal do Júri, o crime em razão da legítima defesa da honra (STF, 2023).

A Lei Maria da Penha é a primeira lei após a Constituição Federal de 1988 que igualou os sexos no que tange sobre a violência contra a mulher. A primeira previsão de cota eleitoral de gênero no Brasil, proposta pela deputada Marta Suplicy, naquele momento filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi no ano de 1995 (Lei n.º 9.096) e abrangia somente as eleições municipais. Posteriormente, a Lei n.º 9.504/ 1997 estabelecia a reserva de vagas para os gêneros e não a obrigatoriedade. Foi no ano de 2009 que a reserva passou a ser obrigatória. Assim, primeiro tem-se a Lei Maria da Penha (2006) e, três anos depois, tem-se a obrigatoriedade dos partidos políticos reservarem 30% das suas candidaturas a um dos gêneros, que por óbvio são as mulheres, pois são elas as sub-representadas na política e nos espaços públicos de decisão e de poder.

De lá para cá, pode-se afirmar que não se avançou muito na presença das mulheres no parlamento. No campo penal, ocorreu a criação do feminicídio como homicídio qualificado, o qual está na lista dos crimes hediondos, a lesão corporal qualificada, quando cometida contra as mulheres e recentemente o tipo penal de violência psicológica. A Lei Maria da Penha é notada pela previsão de prisão preventiva do agressor em qualquer fase a partir do Inquérito (Art. 20), enquanto, por exemplo, a participação política da mulher está estacionada nos 30% da reserva de vagas nos partidos políticos, ressal-

4 Parte do conteúdo citado na presente seção é fruto de pesquisa realizada e divulgada em meu artigo intitulado “Uma análise da Lei n.º 13.984/ 2020 que altera a Lei n.º 11.340/ 2006 (Lei Maria da Penha) em face da lógica punitivista do Sistema Penal Brasileiro”, já aprovado e em processo de publicação.

tando que algumas dessas candidaturas femininas são “laranjas”, no sentido de cumprirem com a formalidade legal e garantirem os 70% de homens.

Esse panorama pode indicar que o Direito Penal tem sido um meio de cumprir com as metas dos movimentos feministas e os(as) legisladores(as) brasileiros(as) têm optado pelo Direito Penal na busca pela igualdade dos gêneros.

Desta forma, reconhece-se a importância da Lei Maria da Penha em nomear as violências dirigidas às mulheres e a complexidade da Lei em estabelecer a articulação de políticas públicas entre os entes federativos que coíbam e previnam todos os tipos de violência doméstica e familiar contra as mulheres e ainda promovam a assistência e a proteção às vítimas. Além disso, reconhece-se que a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio traduzem uma mudança de paradigma em afirmar que o crime contra as mulheres não tem relação com o comportamento da vítima ou outra justificativa qualquer, mas com a condição de gênero das mulheres em uma sociedade calcada nos pressupostos do patriarcado, sendo que um deles, se não o principal, é a subordinação entre os gêneros.

Todavia, a questão que se coloca diante do aqui exposto é: a prisão do agressor resultou na diminuição das violências contra as mulheres, entre elas, na diminuição dos feminicídios? O que se busca com a pena? A reparação dos danos sofridos pela mulher? Vingança? Mudar o sistema patriarcal? Defender o punitivismo? A resposta plausível é: evitar que mulheres sejam assassinadas. Mas se o feminicídio decorre da objetificação dos corpos das mulheres, como alterar esta realidade? Se os assassinatos decorrem também da estrutura de poder, que subordina as mulheres, como transformar esta situação, se não por meio da igualdade entre homens e mulheres nas estruturas de poder e de decisão?

Nesse sentido, os movimentos conservadores absorvem algumas das pautas do feminismo, mas sem permitir a autoridade das mulheres sobre os próprios corpos e sobre os lugares que ocupam. Assim, tem-se um Neopatriarcado, uma nova forma de manifestação do patriarcado, caracterizado pela assimilação de pautas feministas pelo neoconservadorismo

Portanto, a única forma de atravessarmos o patriarcado moderno e as suas novas formas de manifestações é por meio da luta feminista que engloba, além da luta pelo fim das desigualdades em razão do sexo, a luta contra a desigualdade social e econômica, a qual atinge majoritariamente as mulheres. Dentro dessa luta, há uma pauta que assume um papel preponderante na destruição do patriarcado: tem-se de garantir a igualdade de mulheres e homens no espaço no público, seja nas Instituições de poder, seja no Parlamento, seja no Executivo, seja nos órgãos partidários, entre outros espaços.

## Referências

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Brasília: Presidência

da República, 1940. 25/ 11/ 2023

BRASIL. Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Brasília: Presidência da República, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]; dispõe sobre a criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.188, de 28 de julho de 2021. Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília: Presidência da República, 2021.

CESARONI, Claudia. **Contra el punitivismo: una crítica a las recetas de la mano dura**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2021.

DORN, Anna. Discutiendo con el feminismo punitivo: una revisión de nuestro abordaje de la violencia doméstica. **Cosecha Roja**. 2017. Tradução de: Ludmila Azcue. Disponível em: [https:// www.cosecharoja.org/ discutiendo-con-el-feminismo-punitivo-una-revision-de-nuestro-abordaje-de-la-violencia-domestica/](https://www.cosecharoja.org/discutiendo-con-el-feminismo-punitivo-una-revision-de-nuestro-abordaje-de-la-violencia-domestica/) . Acesso em: 15 abr. 2023.

KARAM, Maria Lúcia. Os paradoxais desejos punitivos de ativistas e movimentos feministas. **Blog Boitempo**, Online, 2015. Disponível em: [https:// blogdaboitempo.com.br/ 2015/ 08/ 17/ os-paradoxais-desejos-punitivos-de-ativistas-e-movimentos-feministas/](https://blogdaboitempo.com.br/2015/08/17/os-paradoxais-desejos-punitivos-de-ativistas-e-movimentos-feministas/) . Acesso em: 15 abr. 2023.

RANGEL, Patrícia. **Mulheres e Eleições: 1996-2012**. Brasília: Centro Feminista de Estudo e Assessoria, 2014.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL - TSE. **Eleições 2016: mulheres representam mais de 30% dos candidatos**. TSE Notícias, 2016. Disponível em: [https:// www.tse.jus.br/ comunicacao/ noticias/ 2016/ Setembro/ eleicoes-2016-mulheres-representam-mais-de-30-dos-candidatos?SearchableText=lei@2012.034@20dever%C3%A1@20reservar@20reservar%C3%A1@20dever%C3%A1@20reservar](https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2016/Setembro/eleicoes-2016-mulheres-representam-mais-de-30-dos-candidatos?SearchableText=lei@2012.034@20dever%C3%A1@20reservar@20reservar%C3%A1@20dever%C3%A1@20reservar). Acesso em: 20 nov. 2023.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL - TSE. **Resultados das eleições**: Esta-

tísticas eleitorais (Dados de 2000 a 2020). Disponível em: [https:// sig.tse.jus.br/ords/ dwapr/ r/ seai/ sig-eleicao/ home?session=110673255080495](https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao/home?session=110673255080495). Acesso em: 15 nov. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. **Tese de legítima defesa da honra é inconstitucional**. Disponível em: [https:// portal.stf.jus.br/ noticias/ verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=511556&ori=1#:~:text=Por@20 unanimidade@20 dos@20 votos%2C@20 o,ou@20 de@20 agress%C3%A3o@20 contra@20 mu-lheres](https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=511556&ori=1#:~:text=Por%20 unanimidade%20 dos%20 votos%20 o,ou%20 de%20 agress%C3%A3o%20 contra%20 mu-lheres). Acesso em: 01 de ago. 2023.

# OS CRIMES DE FEMINICÍDIO DURANTE A COVID-19 NO BRASIL E OS OBSTÁCULOS NO JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO

**Maria Adriana Torres**

Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pós-doutora em Direitos Sociais pela Universidade de Salamanca - Usal/ Espanha. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direito, Justiça e Sociedade - DJUSS/ CNPq

## **Resumo:**

O feminicídio é a violação mais letal às mulheres por ser cometido em razão do gênero, em decorrência de múltiplos fatores alicerçados pelas relações de poder entre homens e mulheres. O objeto central desta pesquisa se refere aos crimes de feminicídio ocorridos no Brasil durante a Covid-19, período em que houve o recrudescimento da violência contra as mulheres. Indaga-se em que medida a interseccionalidade de gênero é considerada nos julgamentos de crimes de feminicídio no Brasil. Os fundamentos da criminologia crítica subsidiaram as pesquisas: documental (legislações nacionais e internacionais e outros); e jurisprudencial (acórdãos e decisões monocráticas) do Supremo Tribunal Federal (STF). A análise dos discursos jurídicos mostra que, por vezes, a violência de gênero é atenuada em “nome da honra”, como parte do sistema de opressão de mulheres pelo “julgamento moral” e “responsabilização das vítimas” por sua morte. Isso porque as leis podem ter efeitos distintos por quem tem o poder de julgar os crimes, conforme Carol Smart (1989). Constatou-se que o sistema de justiça brasileiro é atravessado por marcadores de gênero, sexismo e androcentrismo, por isso julgar com perspectiva de gênero é um avanço, ao mesmo tempo, um desafio para garantir a igualdade de gênero no acesso à justiça.

**Palavras-chave:** Feminicídio; Direitos; Interseccionalidade; Gênero; Justiça.

## **Introdução**

Este estudo evidencia a violência contra as mulheres como uma questão global e multifatorial, assim como os desafios para o julgamento com perspectiva de gênero. Buscam-se, na literatura filosófica, sociológica e antropológica, aportes necessários ao conhecimento da categoria “Gênero”,

categoria esta que engloba um conjunto de especificidades e totalidades socialmente atribuídas aos diferentes sexos, no embalar da processualidade histórica e contemporânea da vida em sociedade. Trata-se de uma divisão enrijecida por determinações de comportamentos preestabelecidos entre homens e mulheres, que reifica e conduz a definições de “papéis” arraigados culturalmente, a reservar a homens e mulheres lugares distintos, hierárquicos e naturalizados, reforçadores de violências domésticas, institucionais e societárias.

O lastro teórico-metodológico desta pesquisa encontra na criminologia crítica a base para a análise do feminicídio. O termo *femicide*, defendido por Diana Russell no Tribunal de Crimes contra a Mulher, em Bruxelas/ Bélgica em 1976, compreende o assassinato intencional de mulheres e meninas porque elas são fêmeas. Conceito absorvido pela mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos, que traduziu, em 2006, o termo *femicide* ou feminicídio, para o castelhano como *feminicidio* e não *femicidio*. Ao ressignificar o termo *feminicidio*, contempla a morte de meninas e mulheres por motivos misóginos, incorporando a negligência institucional da Justiça. No Brasil, o conceito de feminicídio está contido na Lei do Feminicídio (nº 13.104), de 9 de março de 2015, que o prevê como qualificador do crime de homicídio, no rol dos crimes hediondos

A categoria gênero não é simplesmente um conceito como tantos outros, mas uma categoria teórica de análise que explica, indaga e reflete sobre produção, reprodução social e desigualdades. O gênero pode ser também um instrumento importante no julgamento de crises contra as mulheres, especialmente o feminicídio, como uma ferramenta analítica que considere a totalidade do fenômeno da violência de gênero no âmbito das formações sociais das quais o sujeito feminino faz parte. É fundamental que o Poder Judiciário atente para os marcadores sociais de gênero nas audiências, visando incorporar ao julgamento uma interpretação proporcional ao princípio da igualdade, reconhecendo as desigualdades sociais e econômicas entre homens e mulheres.

Nesse contexto de amplas violências praticadas contra mulheres e meninas, países da Europa e América Latina são exemplos de nações que reconheceram a necessidade de editar protocolos de acordo com as decisões de Cortes Regionais e Internacionais de Direitos Humanos. Estas recomendam a adoção de protocolos oficiais de julgamentos com perspectiva de gênero, no tocante ao respeito aos direitos humanos e ao direito à igualdade substancial.

O julgamento com perspectiva de gênero é uma metodologia que foi desenvolvida por estudiosos há mais de vinte anos, passando a integrar os instrumentos normativos de direitos humanos em vários países, dada a necessidade de se adotar as garantias constitucionais democráticas no tocante à preservação da dignidade de meninas e mulheres. É sabido que os países da

América Latina realizam reformas em seus sistemas jurídicos, as quais implicam a necessidade de os operadores do direito se aprofundarem e se capacitarem para uma melhor interpretação das questões da igualdade de gênero.

Este estudo contemplou pesquisas documental, bibliográfica e jurisprudencial sobre a questão de gênero na defesa de um julgamento justo e compatível com o respeito aos direitos humanos de meninas e mulheres, à luz da criminologia crítica. Os dados quali-quantitativos mostram o cenário da violência no Brasil e que é necessário não retroceder no tocante à gravidade do feminicídio, em nome da “honra do agressor”.

## **Femicídio: uma questão de gênero**

De modo específico, o feticídio ou feminicídio é um fenômeno global e diretamente relacionado com a estrutura social e com questões culturais e de gênero. Para além da semântica desses conceitos, Marcela Lagarde (2008) esclarece os estereótipos femininos construídos por uma sociedade machista e sexista. O feminicídio relaciona-se à omissão do Estado e de suas instituições, que não se mostra como garantista de direitos fundamentais às mulheres (Lagarde, 2008). Na América Latina, tanto o feticídio como o feticídio estão relacionados à morte violenta de mulheres por razões de gênero. Em inglês, *femicide* deriva da obra “*Femicide: The Politics of Woman Killing*” (1992), escrita por grandes estudiosas da questão de gênero.

No âmbito jurídico, entende-se que “[...] feticídio é gênero e feminicídio é espécie; o feminicídio é uma qualificadora do crime de homicídio e não um crime autônomo; feticídio é homicídio que tem como vítima a mulher; feminicídio é o homicídio contra a mulher em razão do seu gênero feminino ou quando ocorrer violência doméstica ou familiar” (Hubinger, [2019?], p. 3).

Para Russell, o feminicídio é compreendido como o assassinato de pessoas do sexo feminino pela sua condição de ser mulher. Portanto, há influência da questão de gênero a motivar a execução dos crimes contra as mulheres em todo o mundo. O feminicídio é a persistência de um conjunto de violências físicas, morais e sexuais contra a mulher.

A violência de gênero<sup>1</sup> somente poderá ser compreendida mediante o desvelamento do sistema patriarcal. Para Saffioti (2004), a concepção de patriarcado foi utilizada nos anos 1970 como mote para as denúncias de violência contra a mulher praticada por homens. Essa violência continua porque perdura a violência de gênero. Para Torres (2023, p. 32), a sociedade

---

1 Historicamente, homens e mulheres incorporaram características distintas. Ao homem associou-se a esfera da produção, do trabalho, da racionalidade, da força e da agressividade. À mulher reservou-se a esfera da reprodução, do cuidado, da docilidade e do âmbito doméstico. Padrões foram estabelecidos e perpetuados por relações patriarcais. A existência de hierarquias estruturais mediadas por relações de poder e força persiste e explica relações hierárquicas nos crimes cometidos contra mulheres.

patriarcal intenta conduzir as mulheres a determinados cativeiros que reproduzem os estereótipos de gênero, de forma que “o peso emocional que carregam configura-se como penitência às mulheres que escaparam ao modelo imposto e à ideologia dominante. Esses cativeiros limitam, distorcem, condenam e maltratam as mulheres que estão à margem do que o patriarcado lhes reservou”.

O feminicídio carrega a violência doméstica em sua expressão letal, agudizado de forma alarmante porque essa violência foi reiteradamente recrudescente durante a pandemia de Covid-19. Tal violência decorre de uma cultura abusiva que “coisifica” mulheres e por seus autores acreditarem na impunidade. São questões muito presentes no cotidiano de inúmeras mulheres brasileiras. Consistem em crimes associados diretamente à “motivação de gênero”, que evidenciam as estruturas do machismo estrutural; este se vale de meios cruéis e de motivos torpes e fúteis para manter as relações de dominação do homem sobre a mulher. Para prevenir o agravamento da violência contra a mulher, faz-se necessário o julgamento com perspectiva de gênero, levando em conta as declarações da mulher vítima de violência e afastando o princípio da insignificância a qualquer tipo de violência contra mulheres e meninas.

Daí a relevância dos fundamentos baseados na perspectiva de gênero, à luz da criminologia crítica, para a análise do feminicídio e dos limites ao julgamento com perspectiva de gênero, já que a violência contra a mulher está imbricada com as relações patriarcais que, ao longo da história da sociedade, mantêm-se letais e contínuas.

## **O recrudescimento da violência de gênero durante a Covid-19 no Brasil**

Durante a Covid-19, a violência de gênero tomou proporções exacerbadas, causando danos a milhões de mulheres e suas famílias. Uma pandemia sombria, que evidenciou os crimes de feminicídio, tornando-o um problema endêmico mundialmente, porém potencialmente mais recorrente nas regiões mais desiguais.

De acordo com o relatório “Visíveis e invisíveis: a vitimização de mulheres no Brasil”, de 2021, do Datafolha, a violência contra a mulher no Brasil, traduzida em números, evidencia que “1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses, durante a pandemia de Covid-19. Isso significa dizer que cerca de 17 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica ou sexual no último ano” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021, p. 10).

As condições em que as mulheres estavam durante a pandêmica, predominantemente no âmbito doméstico, a conviver com o seu agressor, po-

tencializaram a violação de direitos, uma vez que o universo privado da casa tornou-se mais inseguro e, por vezes, é o principal lugar onde as mulheres são vítimas das mais variadas formas de agressão física, psíquica e sexual. O mesmo relatório dispôs sobre o perfil das mulheres violentadas, que em sua maioria são jovens, em idade produtiva para o trabalho e reprodução biológica: “35,2% das mulheres de 16 a 24 anos relataram ter vivenciado algum tipo de violência, 28,6% das mulheres de 35 a 34 anos, 24,4% das mulheres de 35 a 44 anos, 19,8% das mulheres de 45 a 59 anos e 14,1% das mulheres com sessenta anos ou mais” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021, p. 12).

Outro fator relevante para o melhor entendimento do lócus da violência de gênero cometida contra as mulheres é a característica racial: as “mulheres pretas experimentaram níveis mais elevados de violência (28,3%) do que as pardas (24,6%) e as brancas (23,5%)” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021, p. 12). E ainda: “37,5% das vítimas de feminicídio são brancas e 62% são negras” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021, p. 172).

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública evidenciam que o feminicídio aumentou: foram 1.341 vítimas em 2021, sendo 68,7% entre 18 e 44 anos; 65,6% morreram dentro de casa; 62 foram mulheres negras. Ademais, 81,7% desses crimes foram cometidos pelos companheiros ou ex-companheiros das vítimas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 16).

A Lei Maria da Penha, de 2006, é um instrumento importante que prevê medidas protetivas de urgência destinadas à proteção da vítima e a imposição de limites ao agressor. No tocante à competência da autoridade judicial, “pode o juiz, por exemplo, decretar a suspensão de eventual posse ou porte de armas do agressor, bem como afastá-lo do lar ou impedi-lo de aproximar-se da ofendida”. Além disso, também “pode o juiz, entre outras providências, encaminhar a vítima e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento, quando necessário” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 154).

As taxas de homicídios e feminicídios caíram no biênio 2020/ 2021, de “3,8% na taxa, por 100 mil mulheres, dos homicídios femininos. No caso dos feminicídios, tipificação incluída pela Lei 13.104/ 2015 enquanto qualificadora do crime de homicídio, a queda foi de 1,7% na taxa entre os dois anos”. Mesmo com a variação, os números ainda assustam: “nos últimos dois anos, 2.695 mulheres foram mortas pela condição de serem mulheres - 1.354 em 2020 e 1.341 em 2021” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 169).

Todavia, essas taxas podem não mensurar o índice real desses crimes, porque as violências, inclusive a violência letal contra mulheres, muitas vezes não são enquadradas na tipificação de crimes relacionados à questão de gênero. Assim, “há uma preocupação relevante na classificação do crime: por

se tratar de uma lei que deixa a cargo dos servidores a correta tipificação, ainda há desafios - em diferentes graus, a depender das capacidades institucionais dos estados - em enquadrar o crime enquanto feminicídio” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 169).

## **Julgar com perspectiva de gênero: o reconhecimento do direito à igualdade**

O julgamento com perspectiva de gênero não pode ser considerado parcial, uma vez que o direito necessita ser entendido em sua totalidade, mediante as particularidades do caso concreto. Dado um mundo com desigualdades sociais e estruturais extremas, julgar considerando somente a leitura abstrata da lei não contribui para a efetividade do direito, tampouco para a efetividade dos princípios da igualdade e proporcionalidade. Com esse entendimento, não cabem interpretações baseadas numa ciência neutra, descontextualizada da realidade dos fatos, para uma sociedade extremamente desigual assimétrica.

O discurso judiciário não é alheio ao tratamento diferenciado e hierarquizado existente na sociedade no tocante aos homens e às mulheres, pois que sendo o Direito uma das disciplinas que por excelência trata da realidade social, regulando-a, e transformando-a por força dessa regulação, está fortemente impregnado de todas as ideias, imagens sociais, preconceitos e estereótipos relativamente às mulheres, à sua (nossa) posição e papel social, e quem o aplica, nomeadamente quem trabalha nos Tribunais, encontra-se imerso/ a nessa mesma realidade. Os estudos já realizados sobre o modo e grau de incidência dos chamados preconceitos sexistas, designadamente nos Estados Unidos, revelaram que as mulheres, enquanto grupo social, são mais severamente afetadas por mitos, preconceitos e estereótipos, contidos quer nas leis, quer nas mentes dos juízes/ as. (Almeida, 2017, p. 3).

A referida autora cita os estudos realizados nos Estado Unidos na década de 80, que evidenciaram os preconceitos sexistas contra as mulheres na judicatura. Em síntese, a violência contra a mulher é multidimensional e global, não se reduzindo ao âmbito da intimidade, porque integra a estrutura desigual e hierarquizada da sociedade. À luz dos estudos existentes sobre o assunto em Portugal, a violência de gênero atravessa os tribunais com estereótipos que reservam à mulher o lugar da culpa, da vítima e da sujeição (Almeida, 2017).

A perspectiva de gênero precisa ser contemplada nos processos judiciais, porque as assimetrias entre os gêneros se tornaram mais fortes e desproporcionais no contexto de uma sociedade globalizada e desigual. Do mesmo modo, a violência contra as mulheres e meninas se globalizou, soma-

da a outras formas potenciais de exclusão pela classe, raça e religião. O reconhecimento da igualdade formal em vários documentos nacionais e internacionais não é suficiente para o alcance de uma igualdade substancial entre os gêneros, como princípio humano fundamental das sociedades democráticas.

Certamente, um caminho necessário para o alcance de uma sociedade verdadeiramente igualitária passa por educação, informação e justiça social. De forma que as diferenças entre os gêneros integram a sociedade, não sendo diferente no campo jurídico. Daí a necessidade de conhecimentos para além dos aspectos formais das leis e dos elementos técnico-operativos do processo.

A falta de formação em matéria de igualdade, as inércias assumidas como válidas e inquestionáveis, a escrupulosa matemática da prova e o formalismo jurídico impedem, no entanto, que se assumam a ideia do “poder transformador das sentenças”. Não se entende neste momento que o género – enquanto categoria cultural diferenciada e não assimilável ao sexo – impõe aos juizes do século XXI o desafio de defender a superação dos preconceitos e estereótipos culturais predominantes para transformar a realidade e a vida das pessoas com a nossas sentenças e convertê-las – em termos de Igualdade – em avanços poderosos em matéria de Direitos Humanos. (Palacios, 2017, p. 3).

Trata-se de um desafio ao acesso aos direitos humanos femininos o julgamento com perspectiva de género. A metodologia do julgamento não pode desconsiderar as assimetrias, o machismo e a violência contra meninas e mulheres como um problema de segurança pública.

**Para julgar a partir de uma perspectiva de género** permite-nos transformar as práticas de aplicação e interpretação da lei e agir de forma global sobre o conflito jurídico. Permite-nos agir sobre as pessoas, sobre os factos e sobre a norma jurídica, aplicando uma visão crítica da realidade. É um método crítico de conhecimento da norma jurídica, tanto substantiva como processual, bem como de expressão em resoluções, desvinculado de estereótipos e papéis discriminatórios universais, o que evita contribuir para a sua perpetuação. **Permite-nos “ver” e encoraja-nos a ser curiosos, teimosos e garantes de direitos, para reparar e dignificar quem vem de uma situação vital e social de desvantagem face à desigualdade.** (Palacios, 2017, p. 4, grifos da autora).

Nesse viés, encontra-se em evidência a igualdade entre homens e mulheres, considerando o direito humano fundamental e sua relação com a realidade dos fatos. Essa igualdade deve ser um princípio orientador de políticas judiciárias e sociais, incorporada na metodologia e na hermenêutica jurídica para inibir possíveis decisões judiciais baseadas em “neutralidade”. “A neu-

tralidade, assim, ao adotar uma postura de desconsiderar a efetiva posição social das partes, reforça desigualdades já postas, invisibilizando as opressões concretamente presentes em nossa sociedade, de forma estrutural e estruturante, como o sexismo, o racismo e o capacitismo” (Maeda, 2021, p. 10).

Reitera a autora que o processo legal precisa ser justo. Para tanto, faz-se necessário um processo legal que leve em consideração aspectos da realidade.

A concepção clássica da imparcialidade judicial exige a ausência de interesse egoístico e pessoal de quem julga como a garantia de uma decisão justa, enfatizando os motivos ensejadores da quebra da imparcialidade como causas de abstenção da pessoa que julga ou de sua recusa pelas partes. Em conformidade com o Estado Democrático de Direito, a concepção contemporânea da imparcialidade adquire uma perspectiva objetiva, que é a promoção de uma atividade jurisdicional sob o enfoque do “devido processo legal substancial”. Assim, a imparcialidade deixa de tratar apenas de questões referentes à subjetividade de quem julga, para abranger a própria persecução de um processo justo. (Maeda, 2021, p. 10).

Um justo processo legal atenta para os múltiplos determinantes do caso concreto à luz dos fundamentos legais e suas conquistas civilizatórias, das quais fazem parte os países que são signatários dos direitos humanos internacionais, a exemplo o Brasil.

## **O reconhecimento da violência de gênero no Brasil e as influências convencionais**

Os direitos internacionais humanos dirigidos às mulheres têm contribuído para conter os preconceitos, influenciando políticas judiciais e sociais por meio dos documentos internacionais, a saber: Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW (1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres – “Convenção de Belém do Pará” (1994); o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Mulheres em África - “o Protocolo de Maputo” (2003); e a Convenção de Istambul (2011).

O Comitê contra Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), por meio de sua Recomendação Geral, a 33ª, de 2015, estabelece:

Os estereótipos e os preconceitos de gênero no sistema judicial têm consequências de amplo alcance para o pleno desfrute pelas mulheres de seus direitos humanos. Eles impedem o acesso das mulheres à justiça em todas as áreas do direito, e podem ter um impacto particularmente negativo sobre as mulheres vítimas e sobreviventes da violência. Os estereótipos distorcem percepções e

resultam em decisões baseadas em crenças e mitos preconcebidos em vez de fatos relevantes. Com frequência, juízes adotam rígidos *standards* sobre comportamentos que consideram apropriados para as mulheres, penalizando aquelas que não agem conforme esses estereótipos. Os estereótipos também afetam a credibilidade dada às vozes, aos argumentos e depoimentos das mulheres, sistema de justiça, que pode, por como partes e testemunhas. Esses estereótipos podem levar juízes a mal interpretar ou aplicarem as leis. Isso tem profundas consequências, por exemplo, no direito penal, quando resulta que perpetradores de violações a direitos das mulheres não sejam considerados juridicamente responsáveis, mantendo-se assim uma cultura de impunidade. Em todas as áreas do direito, os estereótipos comprometem a imparcialidade e integridade do sistema de justiça, que podem, por sua vez, levar à denegação da justiça, incluindo a revitimização de denunciante.

No Brasil, em que pese a CF/ 88 ser considerada uma Carta cidadã, que possui como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e a denegação de qualquer forma de preconceito, discriminação e opressão, no respeito à igualdade de oportunidades e tratamento compatível com o respeito às especificidades de gênero, cultura e pluralismo, o Brasil, mesmo com os avanços dessa Carta constitucional, mantém-se como um país com severas desigualdades sociais, reiteradas no cotidiano das instituições, mesmo as que são parte do Poder Judiciário.

A Lei Maria da Penha (nº 11.340/ 06), no art. 5º, inciso III, configura a violência doméstica e familiar contra a mulher como uma ação ou omissão baseada no gênero, seja violência física, sexual, moral, psicologia e patrimonial, praticada por qualquer membro da família. Em se tratando de feminicídio, o cônjuge ou companheiro é o principal agressor. A dimensão de gênero, no Brasil, vem contribuindo de modo mais preponderante após a promulgação da referida lei.

## **O protocolo para julgamento com perspectiva de gênero: peculiaridades do Brasil**

O protocolo latino-americano de investigação de mortes violentas de mulheres por questão de gênero, a exemplo da letalidade dos crimes de feminicídio<sup>2</sup>, ressalta as especificidades de gênero, a fim de que a violência contra a mulher seja tratada de forma diferenciada. O Brasil aderiu a esse protocolo em 2016, mas a incorporação do respeito às questões de gênero nos tribunais quando do julgamento de crimes de feminicídio ainda é tímida

2 Os crimes de feminicídio caracterizam-se por ceifar a vida de mulheres e meninas, devido a motivo torpe, por meio cruel, sem que a vítima tenha oportunidade de se defender. Durante a Covid-19, esse crime foi agravado porque, em virtude da calamidade pública, as mulheres estavam mais suscetíveis à violência dos seus agressores, tornando-se o ambiente do lar o cenário adequado para o cometimento de múltiplas violências.

e pouco conhecida não somente na seara do direito penal, bem como em outros ramos do direito civil, administrativo, tributário e trabalhista.

O protocolo<sup>3</sup> traduz o reconhecimento, por parte do Poder Judiciário<sup>4</sup>, das várias e singulares desigualdades históricas, sociais, culturais e políticas a que o sujeito feminino se encontra imbricado ao longo da história da humanidade. Esse reconhecimento influencia positivamente a cultura do direito humano e aponta para a urgente necessidade da criação de uma justiça com feições sociais e emancipatórias, que possa contribuir de alguma maneira para a preservação dos direitos de mulheres e meninas, reconhecendo que o gênero guarda relações de desigualdades estruturais.

Julgar considerando as questões de gênero é considerar a igualdade substantiva prevista na Constituição Federal de 1988 e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Dessa forma, a igualdade entre homens e mulheres integra a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF), sendo incompatível com qualquer forma de discriminação (art. 3º, IV) e inviolabilidade da vida privada (art. 5º, X, CF). O avanço trazido pela Carta constitucional veta interpretações reducionistas. A igualdade substancial entre os gêneros integra a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU); entre seus 17 objetivos, há aqueles dirigidos a alcançar a igualdade de gênero (ODS 5), reduzir as desigualdades (ODS 10), e motivar a paz, a justiça e instituições eficazes (ODS 16).

No âmbito da Justiça do Trabalho, um “Levantamento feito a pedido do jornal Valor Econômico pelo escritório Trenchi Rossi Watanabe na plataforma Data Lawyer revela que o Protocolo foi aplicado em pelo menos 47 sentenças trabalhistas de primeira instância proferidas de fevereiro de 2021 até agora”. Entre as peculiaridades de gênero, o referido levantamento identificou que “[...] têm sido aplicadas em casos mais evidentes de assédio sexual e moral e desigualdade salarial entre homens e mulheres” (Lentes DE Gênero... 2023).

Quanto ao julgamento com perspectiva de gênero:

O primeiro passo para se julgar com perspectiva de gênero ocorre na aproximação do processo. Desde o primeiro contato, é necessário identificar o contexto no qual o conflito está inserido. Não se cuida apenas da definição do ramo jurídico que se refere à de-

---

3 Nesse documento, o CNJ avança no entendimento das influências patriarcais, machistas, sexistas e racistas que povoam o cenário teórico e prático do direito não somente no âmbito penal, mas também em todas as demais áreas, a exemplo do direito civil, do direito do trabalho e do direito previdenciário, entre outros. Somam-se as iniciativas do CNJ sobre a necessidade de se incorporar ao cotidiano jurídico a perspectiva da igualdade de gênero nos julgamentos.

4 O Poder Judiciário brasileiro, através do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), desde 2018 tem movido esforços para incorporar as questões de gênero no âmbito jurisdicional. Nesse intento, resoluções foram promulgadas, com destaque para a Resolução 254, sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres.

manda posta ou dos marcos legais a ela pertinentes, como de família, penal, cível ou trabalhista, por exemplo. É preciso, de pronto, questionar se as assimetrias de gênero, sempre em perspectiva interseccional, estão presentes no conflito apresentado (Protocolo, CNJ, p. 44).

O Protocolo para o Julgamento com Perspectiva de Gênero considera “as peculiares características das dinâmicas violentas, que, em regra, ocorrem no seio do lar ou na clandestinidade e determinam a concessão de especial valor à palavra da vítima [...]” (CNJ, 2021, p. 85). Esse documento pode fomentar a cultura jurídica de reconhecimento de direitos das meninas e mulheres.

Na pesquisa jurisprudencial realizada no *site* do STF, sobre “PROTOCOLO PARA O JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO”, constatou-se que há dois acórdãos, 13 decisões monocráticas, três decisões da presidência e um informe.<sup>5</sup> Com as palavras-chave “FEMINICÍDIO, COVID-19, VIOLÊNCIA DE GÊNERO”, há um acórdão e quatro decisões monocráticas. No Acórdão, a tese da “legítima defesa da honra” ainda integra o pedido de “alívio” da conduta do agente em muitos casos de feminicídio; todavia o STF reconhece essa tese como “argumentativo dissonante da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF), da proteção à vida e da igualdade de gênero (art. 5º, *caput*, da CF), porque, reiteradamente, essa tese implica a violação de direitos humanos fundamentais há muito tempo consagrados no Brasil”, pelas razões seguintes:

1. Legítima defesa da honra” não é, tecnicamente, legítima defesa. A traição se encontra inserida no contexto das relações amorosas. Seu desvalor reside no âmbito ético e moral, não havendo direito subjetivo de contra ela agir com **violência**. Quem pratica **feminicídio** ou usa de **violência** com a justificativa de reprimir um adultério não está a se defender, mas a atacar uma mulher de forma desproporcional, covarde e criminosa. O adultério não configura uma agressão injusta apta a excluir a antijuridicidade de um fato típico, pelo que qualquer ato violento perpetrado nesse contexto deve estar sujeito à repressão do direito penal.
2. A “legítima defesa da honra” é recurso argumentativo/ retórico odioso, desumano e cruel utilizado pelas defesas de acusados de **feminicídio** ou agressões contra a mulher para imputar às vítimas a causa de suas próprias mortes ou lesões. Constitui-se em ranço, na retórica de alguns operadores do direito, de institucionalização da desigualdade entre homens e mulheres e de tolerância e naturalização da **violência** doméstica, as quais não têm guarida na Constituição de 1988.
3. Tese violadora da dignidade da pessoa humana, dos direitos à vida e à igualdade entre homens e mulheres (art. 1º, inciso III ,

5 Pesquisa realizada no dia 30/ 11/ 2023, no site <https://portal.stf.jus.br/> .

e art. 5º, caput e inciso I, da CF/ 88), pilares da ordem constitucional brasileira. A ofensa a esses direitos concretiza-se, sobretudo, no estímulo à perpetuação da **violência** contra a mulher e do **feminicídio**. O acolhimento da tese tem a potencialidade de estimular práticas violentas contra as mulheres ao exonerar seus perpetradores da devida sanção.

4. A “legítima defesa da honra” não pode ser invocada como argumento inerente à plenitude de defesa própria do tribunal do júri, a qual não pode constituir instrumento de salvaguarda de práticas ilícitas. Assim, devem prevalecer a dignidade da pessoa humana, a vedação a todas as formas de discriminação, o direito à igualdade e o direito à vida, tendo em vista os riscos elevados e sistêmicos decorrentes da naturalização, da tolerância e do incentivo à cultura da **violência** doméstica e do **feminicídio**.

5. Na hipótese de a defesa lançar mão, direta ou indiretamente, da tese da “legítima defesa da honra” (ou de qualquer argumento que a ela induza), seja na fase pré-processual, na fase processual ou no julgamento perante o tribunal do júri, caracterizada estará a nulidade da prova, do ato processual ou, caso não obstada pelo presidente do júri, dos debates por ocasião da sessão do júri, facultando-se ao titular da acusação recorrer de apelação na forma do art. 593, III, a, do Código de Processo Penal. (ADPF 779, STF, 20/ 5/ 2020).

Por unanimidade, o STF, reconhece que “a tese da legítima defesa da honra” é inconstitucional, de modo a excluí-la do instituto da legítima defesa.

## Conclusão

Há uma maior compreensão do que é a violência de gênero, especialmente na violência doméstica. Julgar com perspectiva de gênero não se trata de uma inovação em termos legislativos e jurídicos, porquanto é uma obrigação constitucional e convencional em relação ao princípio da igualdade, contido na Constituição de 1988 e nos tratados internacionais de direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário. É lançar luzes sobre questões que estão colocadas nesses documentos e considerar as assimetrias e desigualdades.

Todas as áreas do Poder Judiciário são afetadas à perspectiva de gênero. De modo geral, houve um aumento dos casos de judicialização da violência de gênero no tocante à violência doméstica; mas ainda há muitos desafios para julgar com perspectiva de gênero, uma vez que o padrão de quem julga é branco e feminino. Há vieses inconscientes que precisam ser incorporados ao cotidiano da judicatura para evitar prejulgamentos.

A tese da “legítima defesa da honra”, ainda que considerada inconstitucional pelo STF, povoa os processos de crimes de feminicídio – para tentar diminuir a gravidade e “normalizar” o descontentamento com a finalização

do relacionamento, ainda que o crime cometido contra a mulher seja brutal e impiedoso, resultando em altos índices de violência contra a mulher, simplesmente por ser mulher.

Não resta dúvida de que há o reconhecimento internacional e nacional de um patamar de direitos protetivos às mulheres em países que lograram reformar suas constituições e legislações infraconstitucionais, mas a verdadeira igualdade entre os gêneros não pode se restringir ao âmbito das instituições do Poder Judiciário; há que se ter sintonia entre as três esferas de poderes, com políticas públicas voltadas aos desafios que o século XXI coloca para toda a humanidade, especialmente para países como o Brasil, que padece do recrudescimento dos casos de violência contra a mulher. Cumpre viabilizar a superação dos preconceitos e estereótipos culturais agravados pela crise pandêmica da Covid-19. Ainda há obstáculos ao julgamento com perspectiva de gênero, ante a cultura do machismo que se mantém viva nas instituições do Poder Judiciário.

## Referências

ALMEIDA, Maria Teresa F. Julgar com perspectiva de gênero? **Revista Julgar** [online]. Lisboa, novembro de 2017. Disponível em: <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2017/11/20171109-ARTIGO-JULGAR-Julgar-com-uma-perspetiva-de-g%C3%A9nero-Teresa-F%C3%A9ria.pdf>.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2013.

BRASIL. Lei Maria da Penha (Lei n. 11340/06). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2013.

BRASIL. **Lei do Femicídio** (Lei n. 13.104/2015). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero** [recurso eletrônico]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br> e [www.enfam.jus.br](http://www.enfam.jus.br). Acesso em: 30 nov. 2023.

COMITÉ CONTRA TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER (CEDAW). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. **Recomendação Geral nº 33 sobre o acesso das mulheres à justiça**, 2015. Disponível em: <https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2016/02/Recomendacao-Geral-n33-Comite-CEDAW.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visíveis e invisíveis: a vitimização de mulheres no Brasil**. 3. ed. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed>

2021-v3.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

HUBINGER, Leonardo. Femicídio e Feminicídio são diferentes? [2019?]. Disponível em:

LAGARDE, Marcela. “Del femicidio al feminicidio”. Desde el Jardín de Freud, n. 6, p. 216-225, 2006. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8343>. Acesso em: 13 fev. 2021.

LENTES DE GÊNERO: cerca de 50 sentenças trabalhistas levaram em conta Protocolo do CNJ, 30 MAI 2023, Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho. Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/imprensa/noticias/33962-lentes-de-genero-cerca-de-50-sentencas-trabalhistas-levaram-em-conta-protocolo-do-cnj>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MAEDA, Patrícia. Julgamento com perspectiva de gênero no mundo do trabalho. **Revista LTr**, ano 85, n. 8, Agosto/ 2021, p. 913-921. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7505335/mod\\_resource/content/1/AULA02~1.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7505335/mod_resource/content/1/AULA02~1.PDF)Acesso em: 30 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Metas de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PALACIOS, Avilés Lucía. Juzgar con perspectiva de género. Por qué y para qué. Disponível em: <https://www.mujeresjuezas.es/2017/08/29/juzgar-con-perspectiva-de-genero-por-que-y-para-que/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RADFORD, Jill; RUSSEL, Diana (Orgs.). **Femicide: the politics of woman killing**. New York: Twayne Publishers, 1992.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA - STJ. **Jurisprudências em Teses**. Edição nº 211, Brasília, 20 de abril de 2023. Disponível em: [https://www.stj.jus.br/docs\\_internet/jurisprudencia/jurisprudenciaemteses/Jurisprudencia@20 em@20 Teses@20 211@20 -@20 Julgamentos@20 Com@20 Perspectiva@20 de@20 Genero@20 III.pdf](https://www.stj.jus.br/docs_internet/jurisprudencia/jurisprudenciaemteses/Jurisprudencia@20 em@20 Teses@20 211@20 -@20 Julgamentos@20 Com@20 Perspectiva@20 de@20 Genero@20 III.pdf). Acesso em: 30 nov. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. **ADPF 779**. Min. Dias Toffoli 20/ 5/ 2021. Disponível em: Pub. jurisprudência <https://jurisprudencia.stf.jus.br>. Acesso em: 30 nov. 2023.

TORRES, Maria Adriana. **Mulheres e Cativeiros: entre a pena-penitência e o direito**. Maceió: Edufal, 2023.

# DAS RUAS AO CÁRCERE: ANÁLISE DE ENQUADRAMENTOS BIOGRÁFICOS NO CASO DOS “23 ATIVISTAS” DO RIO DE JANEIRO

**Mariana Pinto Zoccal**

Doutoranda e mestra em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP<sup>1</sup>)

## **Resumo:**

A partir de junho de 2013 observamos uma série de manifestações de rua no Brasil. Apesar de grupos por vezes antagônicos no espectro político marcarem presença nos protestos, manifestantes com um perfil anarquista e de esquerda foram enquadrados enquanto “inimigos” da sociedade e do Estado, sendo comumente criminalizados na imprensa e pelas agências do sistema de justiça criminal. O presente trabalho objetiva realizar um estudo do caso dos “23 ativistas” do Rio de Janeiro, que se tornou emblemático no tema. O caso iniciou-se a partir de uma investigação policial datada de setembro de 2013, por supostas condutas de associação criminosa e corrupção de menores. Na sentença condenatória do grupo (posteriormente anulada pelo STF em razão da infiltração ilegal de um policial militar), destacaram-se fragmentos como: “O réu tem personalidade distorcida, voltada ao desrespeito aos Poderes constituídos” e “[...] apesar de se tratar de uma pessoa da classe média, o que pode ser constatado pela sua profissão e pelo seu local de residência, não trilha o caminho da ética e da honestidade”. Nesse contexto, a partir da estratégia metodológica de estudo de caso único, objetivamos investigar: Quais características pessoais foram utilizadas para construir o potencial de “desrespeito aos Poderes constituídos” e a subsequente incriminação dos acusados e acusadas? Trata-se de um tema relevante, pois a produção de narrativas criminalizantes, a partir de estereótipos e moralidades acerca das biografias dos ativistas, são instrumentais à manutenção de estruturas de poder que naturalizam desigualdades e que hierarquizam pessoas em diferentes níveis de cidadania.

**Palavras-chave:** Criminalização do protesto; Manifestantes; Enquadramentos.

---

1 Agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Direito da Unesp, campus Franca/SP, pelo auxílio concedido para a participação neste evento.

## Introdução

O presente *paper* propõe-se a analisar a temática da criminalização dos protestos no Rio de Janeiro a partir de junho de 2013 por meio de um estudo do caso dos “23 ativistas”.

Inicialmente, na primeira seção, traçaremos um panorama geral sobre o tema. Na sequência, abordaremos o caso dos “23 manifestantes” buscando aferir quais características pessoais foram utilizadas para construir o potencial de “desrespeito aos Poderes constituídos” e a subsequente incriminação dos acusados e acusadas pelo sistema de justiça criminal. Por fim, abordaremos os repertórios institucionais mobilizados e lançaremos hipóteses sobre a relação entre os enquadramentos biográficos e as respectivas estratégias de controle pelas agências do sistema penal.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que coletará dados de livros, artigos científicos, teses, dissertações, notícias jornalísticas e documentos extraídos dos autos do processo criminal nº 0229018-26.2013.8.19.000.

## Considerações gerais sobre a criminalização dos protestos

No ordenamento jurídico brasileiro, a participação em protestos é tida como um direito fundamental, que deve ser “assegurado” e “protegido” pelo Estado, através da atuação das polícias, do Ministério Público, das Defensorias e do Poder Judiciário. Contudo, quando os protestos passam a ser lidos como “tumultos” e “desordens” pelos que se posicionam no topo da pirâmide social, observamos que rótulos como “vândalos” e “arruaceiros” passam a estampar manchetes dos jornais de grande circulação no país.

No imaginário social, o catálogo de enquadramentos pejorativos contra ativistas se multiplica, buscando sempre retirar a credibilidade do “outro”: aquele com quem não se quer dialogar, cuja voz não se pretende ouvir e que se busca - no limite - exterminar.

O sistema penal (composto por instituições policiais, judiciais e penitenciárias), passa a mobilizar repertórios de controle não só contra os “excluídos” socialmente, mas também contra os assinalados como “dissidentes” políticos (Zaffaroni; Santos, 2020).

A partir do aprofundamento dos estudos, nos deparamos com uma série de práticas de criminalização do protesto que são estrategicamente acionadas por governos, instituições e personagens do sistema penal. São elas: “prisões para averiguação”, buscas pessoais arbitrárias e em massa, infiltrações de agentes policiais, vigilantismos, uso abusivo da força pelas tropas de choque, publicações de Decretos de Garantia da Lei e da Ordem, projetos de lei que criam crimes ou que recrudescem penas de condutas ocorridas em manifestações, indiciamentos, prisões preventivas, proposituras de ações penais, entre outras.

No âmbito do sistema de justiça, entendemos a criminalização do protesto como “resultado de lutas simbólicas em torno da tradução jurídica dos protestos e das ações de ativistas, disputadas por militantes, policiais, advogados, juízes e promotores” (Almeida, 2016, p. 3). A criminalização pode ser dada, portanto, desde a ação das polícias militares até a produção de inquéritos e de processamentos na esfera judicial. Para Frederico de Almeida,

Haverá criminalização sempre que as disputas simbólicas desses agentes [leigos e profissionais da justiça] resultarem em uma tradução dos atos de protestos como crimes, em qualquer fase do fluxo, numa associação entre direito e ordem; do contrário não haverá criminalização, ou haverá resistência à criminalização sempre que as lutas simbólicas afirmarem a caracterização dos protestos em termos de direitos constitucionais relacionados às liberdades políticas (Almeida, 2016, p. 03-04).

Sabemos que a relação entre o “protesto” e o “crime” apresenta certas complexidades, principalmente nas sociedades democráticas que defendem o compromisso com as liberdades de expressão e reunião (Waddington, 2010). Em estados autoritários, manifestações são predominantemente consideradas uma atividade criminosa (contrarrevolucionária), sendo suprimidas com facilidade. E, nos estados de direito, também é comum que pequenas contradições de manifestantes - como o emprego de táticas violentas nos protestos, vedado pela lei - sejam levadas ao extremo por personagens que buscam deslegitimar as reivindicações populares e reprimir indiscriminadamente os eventos (Zaffaroni, 2005).

Em nosso país, experimentamos um regime político formalmente democrático, com um extremado neoliberalismo econômico e um elevado autoritarismo no sistema penal (Fragoso, 2011, p. 233). Nesse contexto, embora o protesto seja assegurado pela Constituição Federal de 1988 como um direito - previsto no art. 5º, incisos IV, XVI e XVII - o “dever ser” das leis tem sido cúmplice de práticas paralelas e subterrâneas do poder punitivo. A depender das pautas, ideologias, repertórios e perfis dos manifestantes, o protesto se afasta do status constitucional de direito e passa a ser lido como um “caso de polícia”.

O processo de redemocratização do país colocou fim a um período de mais de 20 anos de ditadura civil-militar, devolvendo a muitos a esperança de consolidação de um modelo de Estado democrático de direito. Entretanto, principalmente para a população negra e pobre, sobre quem o Estado de Direito se materializa na sua ação punitiva e persecutória, essa promessa democrática nunca se consolidou.

Atualmente, se na vida econômica há o reforço de tendências à desigualdade, no campo das liberdades públicas as inviolabilidades tornaram-se cada vez mais seletivas (Casara, 2017, p. 42). A literatura sobre autoritarismo

no sistema penal descreve tendências de flexibilização no princípio da legalidade, manifestações de um direito penal de autor e imbricações entre culpabilidade e periculosidade (Fragoso, 2011, p. 307).

Zaffaroni (2011) fala-nos da existência de um “autoritarismo cool”, que se propaga a partir dos meios de comunicação de massa. Nele há uma sucessão de inimigos fabricados, que se tornam alvos de medidas de contenção provisórias (como as prisões preventivas). Para o autor, o poder punitivo discrimina os seres humanos, reprimindo e controlando de modo diferente os “iguais” e os “estranhos”, os “amigos” e os “inimigos”. Essa seletividade estrutural na demarcação dos estereótipos, apesar de apresentar certa heterogeneidade e arbitrariedade ao longo dos séculos, sempre se deu de acordo com a perspectiva dos que detiveram o poder, conforme as circunstâncias políticas e econômicas concretas (2011, p. 81).

A partir da propagação de discursos simplistas (como a expressão “bandido bom é bandido morto”), vende-se a ilusão de que se obterá segurança sancionando leis mais duras e aumentando a arbitrariedade policial. Na sociedade brasileira, que segue (re)produzindo formas de racismo e de estratificação social, tais discursos implicam na sobrerrepresentação de negros nas prisões e em uma política de genocídio da juventude negra, pobre e periférica (Schwarcz, 2019; Flauzina, 2006).

Nos protestos de junho de 2013, observamos nas ruas brasileiras uma multiplicidade de vozes insatisfeitas com os mecanismos institucionais de participação política. Os manifestantes afirmavam não se sentir representados pelos governantes e querer fazer política de forma direta, sem burocracias e mediações (Tatagiba, 2014; Ricci, 2014). Tal como um “incêndio”, o ciclo de mobilizações espalhou-se de setores mais mobilizados para menos mobilizados, produzindo um cruzamento de classes e de ideologias nas manifestações (Singer, 2013; Grillo; Bezerra, 2017).

Segundo Maria da Glória Gohn (2014, p. 22), inicialmente era notório o tom de reprovação da mídia tradicional ao retratar os protestos de junho, desqualificando-os como meros atos de vandalismo. Ademais, o rechaço aos atos intensificou-se à medida que adeptos da tática Black Bloc passaram a ocupar as ruas (Solano et al., 2014). A partir de então, os manifestantes que utilizassem roupas pretas, máscaras e agasalhos com capuz passaram a ser lidos como “perfis suspeitos” pelas agências de controle social formal e informal.

O simples porte de vinagres e kits de primeiros socorros era interpretado por agentes policiais como “indícios da intenção de cometer crimes”. Processos de sujeição criminal - frequentemente observados na demarcação de indivíduos considerados “bandidos” no contexto de violência urbana (MISSE, 2014) - tornaram-se rotineiros no contexto de manifestações de rua. Ativistas eram enquadrados pela imprensa em estereótipos como “pacíficos”, “cidadãos de bem”, “arruaceiros” e “vândalos” (Almeida, 2018; Zoc-

cal, 2020).

Para Judith Butler, o enquadramento pode ser tido como uma espécie de moldura que, quando passa a “capturar” determinado sujeito ou ação, produz um embelezamento editorial da imagem: “Se alguém é incriminado, enquadrado, em torno de sua ação é construído um “enquadramento”, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador” (Butler, 2018, p. 23).

No sistema penal, a partir da revisão de literatura, observamos que a construção do enquadramento “vândalo” se dá em razão de perfis fenotípicos e de estereótipos pré-concebidos sobre ideologias e repertórios de atuação dos manifestantes (Della Porta; Fillieule, 2004; Almeida, 2019).

Para Butler, “determinadas vidas são percebidas como vidas, ao passo que outras, embora aparentemente estejam vivas, não conseguem assumir uma forma percebível como tal” (Butler, 2018, p. 44-45), o que as torna diferencialmente expostas à violência, maximizada para alguns e minimizada para outros. A nosso ver, uma operação discursiva semelhante opera no campo dos ativismos, no qual certos grupos são enquadrados como “amigos” (o “eu”) e outros como “inimigos” (o “outro”) pela imprensa. Uma lógica binária passa a diferenciar o “vândalo” - enquadrado como irracional e primitivo - do “cidadão de bem” - considerado modelo de civilidade e de patriotismo - aos olhos da opinião pública.

A adoção de “bodes expiatórios” pela mídia e por autoridades públicas para legitimar a criminalização dos protestos não é fenômeno inédito no Brasil. Natália de Oliveira (2004), ao analisar revoltas urbanas ocorridas entre 1999 e 2002 no Rio de Janeiro - motivadas pela insatisfação com a ação das forças policiais nas áreas pobres da cidade - constatou que em muitos casos, em vez de o governo e a imprensa noticiarem as pautas das manifestações, produzia-se uma narrativa de que os atos eram incitados por traficantes locais, estigmatizando-os como “ações criminosas”.

Na reação dos agentes do Estado aos protestos de junho de 2013 no Rio de Janeiro, Geraldo Prado et al. (2015, p. 248) apontam a existência de elementos autoritários nos repertórios acionados, como o emprego político do processo penal. Para Acácio Augusto e Thiago Rodrigues (2016, p. 60-62), a partir de então houve uma proliferação de “dispositivos de exceção”, como a expansão das estratégias de monitoramento de aparelhos eletrônicos de captura e de armazenamento em bancos de dados.

Augusto e Rodrigues (2016, p. 78) levantam a hipótese da inexistência de uma clara distinção entre Segurança Pública e Segurança como Defesa. Defendem que atualmente a Polícia e o Exército agem de forma combinada e compartilhada, assim como os governos estaduais e o governo federal ao produzirem decisões que visam conter manifestações de rua. A repressão aos protestos, portanto, combinaria “um rápido processo de policialização das Forças Armadas com o já mais antigo processo de militarização das po-

lícias” (Augusto; Rodrigues, 2016, p. 79) e faria coexistir as mais avançadas tecnologias de controle com as já conhecidas práticas de repressão, aprisionamento e eliminação de corpos insurgentes e indesejáveis (Augusto; Rodrigues, 2016, p. 82).

Em geral, temos observado que as polícias adaptam para a realização do “controle da ordem pública” tanto estratégias de “controle da criminalidade comum” como “estratégias do controle de multidões”, específicas ao contexto de protestos (Maciel; Machado, 2019, p. 16). Apesar de algumas particularidades próprias de cada dinâmica socioespacial, é comum lermos análises que relacionam a repressão policial aos protestos de junho de 2013 com a violência policial rotineira nas favelas e periferias urbanas. A partir de junho de 2013, diversos analistas passaram a defender que a metáfora da guerra teria invadido o “asfalto”, atingindo jovens, estudantes, jornalistas e transeuntes integrantes de segmentos de classe média (Maciel; Machado, 2019; Almeida, 2019).

De modo semelhante à construção social do “traficante” - tido como inimigo interno a ser neutralizado na dinâmica da guerra às drogas - fez-se necessário fabricar o “vândalo” no contexto dos protestos: um sujeito definido precariamente, representado como potencialmente capaz de desenvolver práticas de dilapidação de patrimônio público e privado, para o qual se tornariam necessárias ações repressivas, particularmente da polícia militar brasileira (Pires; Lima, 2013; Lima, 2014, p. 32).

Entretanto, como aponta Brena Costa de Almeida (2019) ao analisar as relações entre mobilizações e controle social repressivo na cidade do Rio de Janeiro, há diferenças relevantes entre o repertório policial de atuação nas margens (tidas como as favelas e periferias cariocas, onde se observa uma dinâmica de guerra entre policiais e “traficantes”) e no “asfalto” (em protestos disruptivos ocorridos nas regiões centrais da cidade, quando há confronto entre a tropa de choque e os “vândalos”). Apesar da metáfora da guerra se fazer presente em ambos os espaços (contra “indesejáveis” nas margens e contra “dissidentes” no “asfalto”), há neles diferentes graus de brutalidade policial e de visibilidade pública das violências sofridas.

Para a autora, nas margens, em meio à dinâmica de guerra às drogas, as balas de fogo atingem vidas que são tidas por muitos como “não passíveis de luto”, conduzindo mães e familiares do luto por suas perdas às mobilizações em coletivos e movimentos sociais. No “asfalto”, nas dinâmicas de policiamento de protestos, o ciclo se inverte, de modo que o ativismo político precede a ocorrência da repressão policial. O repertório da tropa de choque atinge manifestantes que, apesar dos intensos processos de criminalização sofridos, de certo modo são “vidas que importam” e que ganham maior visibilidade na esfera pública quando se tornam alvos da repressão policial.

## O caso dos “23 manifestantes” do Rio de Janeiro

O “Caso dos 23 manifestantes” iniciou-se de uma investigação policial datada de setembro de 2013, por condutas de associação criminosa e corrupção de menores. Para Vera Guilherme e Gustavo Noronha de Ávila (2014), o inquérito reúne conversas ouvidas sorrateiramente, relatórios de campanhas, escutas telefônicas e trabalho de agentes infiltrados. Nela, inexistia a individualização das condutas de cada envolvido e alguns “membros” da suposta associação sequer se conheciam.

A prisão preventiva de alguns dos manifestantes foi decretada pelo mero comparecimento a um protesto, que havia sido proibido pela justiça em sede de medida cautelar.

Na sentença condenatória do grupo (posteriormente anulada pelo STF em razão da infiltração ilegal de um policial militar), destacaram-se fragmentos como: “O réu tem personalidade distorcida, voltada ao desrespeito aos Poderes constituídos, o que pode ser constatado, no tocante ao Judiciário, por ter descumprido uma das cautelares impostas”; “[...] as imagens da TV dizem mais do que mil palavras”; “O desrespeito ao Poder Legislativo, por sua vez, pode ser verificado, por exemplo, pelo Ocupa Câmara”; “[...] apesar de se tratar de uma pessoa da classe média, o que pode ser constatado pela sua profissão e pelo seu local de residência, não trilha o caminho da ética e da honestidade”; entre outros.

No tocante ao perfil dos acusados, nota-se uma ampla heterogeneidade. Dentre os presos havia estudantes, professores, jovens de classe média-alta, brancos e periféricos. No tocante à militância política, os perfis são predominantemente de esquerda, autonomistas e anarquistas.

Em geral, enquadramentos jornalísticos que os classificavam enquanto “vândalos”, “arruaceiros” e “criminosos” foram incorporados nos documentos policiais e judiciais. A título de exemplo, destaca-se a figura de Elisa Quadros, apelidada de “Sininho”.

Alçada na posição de líder do grupo, Elisa foi acusada de planejar ataques com artefatos explosivos em protestos. Na imprensa, ela comumente foi enquadrada como “a chefe dos Black Blocs” e teve sua imagem estampada na capa da Revista Veja (descrita enquanto “fada da baderna”).

Diego Ricardo Velho (2018) fez uma análise da seção de comentários de internautas em notícias que abordavam o caso das manifestações no Rio de Janeiro com ênfase nas representações sobre Elisa Quadros. Segundo o autor (2018),

Nota-se que as palavras de maior destaque fazem referência à violência simbólica provocada pela dominação masculina: vagabunda, vadia, puta, louca, vaca, piranha. Destaca-se também as palavras que fazem referência à “falta de trabalho” também geralmente ligada ao fato de considerá-la jovem (desocupada, maconheira, vai

trabalhar). Por fim, ressalta a criminalização (“terrorista” “bandi-da” “assassina”) das manifestações e a associação política da ima-gem criminalizada que se cria (esquerda, PT, PSOL, Dilma).

Nas construções sociais de papéis de gênero, observamos que mulhe-res brancas comumente são tidas como “não perigosas” para as forças da ordem. Exceções a essa regra, tais como Elisa, tendem a ser duplamente criminalizadas (por processos criminais e por enquadramentos midiáticos que as agenciam enquanto “muito perigosas”). Ademais, no caso observa-se também a produção de julgamentos morais acerca de sua sexualidade. Após ser fotografada abraçando um outro ativista no momento de sua prisão, logo notícias divulgaram que Elisa teria “roubado” o companheiro de uma outra ativista.

Em termos de repertórios institucionais, observou-se no caso o uso de prisões temporárias estratégicas durante o inquérito policial para evitar a participação dos acusados em novos atos de protesto. Ademais, houve a rea-lização de infiltrações, delações premiadas e busca e apreensão de explosivos em residências sem mandado judicial (Rolim, 2022).

Contudo, com a prisão dos ativistas, observou-se que os repertórios estatais destoaram dos empregados em relação à massa do sistema carcerário brasileiro. A título de exemplo, destaca-se o relato de Camila Jordan, ativista e professora universitária encaminhada à penitenciária de Bangu:

Nosso maior receio era de apanhar e da revista íntima. [...] Logo na chegada, vimos que seríamos tratadas de forma diferente das outras presas. O procedimento de revista íntima não nos constran-geu mais do que à própria funcionária que a realizou. A chefe de turno nos recebeu dizendo que éramos “outro nível”, e ficou claro que ela se referia a uma diferença de classe. Quase cem por cento de todas as detentas são negras, isso não é um exagero. Nós fo-mos colocadas isoladas. Embora as outras presas não pudessem falar conosco, faziam questão de nos acenar de longe e demons-trar apoio. Muitas jogavam bilhetes escondidos, pedindo ajuda, denunciando torturas, situação que permaneceu até o dia em que saímos. (Jourdan, 2018, p. 40)

Em geral, a análise do caso confirma a hipótese de que elementos das biografias dos acusados e acusadas são relevantes para explicar o modo como se dá a produção da verdade no sistema de justiça criminal. Suas mili-tâncias e ativismos políticos (lidos antecipadamente como ilegítimos e crimi-nosos) foram o divisor de águas para o acionamento de estratégias de vigi-lantismo e de criminalização.

Apesar da heterogeneidade de perfis - lidos pelo sistema de justiça en-quanto de “classe média-alta”, os acusados não foram blindados da captura pelo sistema de justiça. Contudo, o gradiente da criminalização foi distinto

do que comumente é empregado nas periferias (com o emprego de violência policial letal): houve possibilidade de resistência no plano judicial à criminalização (com acesso a advogados e a impetração de habeas corpus, por exemplo) e ampla visibilidade midiática ao caso.

## Considerações finais

A nosso ver, no caso dos “23 manifestantes” os repertórios institucionais mobilizados pelas agências do sistema de justiça criminal foram o de incapacitação estratégica. Atribuiu-se ênfase nos argumentos de potencial confronto dos manifestantes com policiais e de um suposto conflito violento que resultaria na agressão de agentes policiais. Delações premiadas e infiltrações de agentes forneceram provas e indícios contra o grupo posteriormente incorporados como a “verdade” pela polícia e o Ministério Público. O Judiciário, no mesmo sentido, enfatizou (1) dano e depredação ao patrimônio público e privado, (2) confronto e agressões contra policiais, (3) uso ou fabricação de artefatos explosivos e incendiários e (4) uso ou fabricação de armas brancas e artefatos não explosivos (Rolim, 2022).

Sofia Rolim (2022) argumenta que para além do uso do sistema de justiça para incapacitação estratégica e desmobilização dos atos, houve um retorno de repertórios institucionais de criminalização utilizados no período de ditadura civil-militar no Brasil, a partir de duas principais estratégias: apreensão de materiais/ objetos associados à afinidades políticas de esquerda e infiltração policial.

O caso, que pode ser tido como representativo de uma tendência de “autoritarismo cool” (Zaffaroni, 2011) remete-nos ao diagnóstico de que apesar de formalmente o Brasil ser tido como um estado democrático de direito, as estratégias autoritárias de realização de prisões políticas se reinventam e persistem nos assombrar. Contudo, há também um menor gradiente no uso da força empregada se comparado às abordagens do sistema de segurança pública nas favelas e periferias. Embora os manifestantes tenham sido lidos como “inimigos”, no “asfalto” certos repertórios de violência física e letal não foram autorizados.

Esse panorama de controle social dos protestos faz com que nos afastemos de um modelo de Estado de Direito, marcado pela contenção do poder punitivo e pela democratização das polícias e do sistema de justiça, e caminhemos rumo a um Estado de Polícia, no qual as possibilidades de controle da atividade de agentes do Estado pela sociedade civil tornam-se cada vez mais precárias. Paulatinamente, manifestações passam a ser controladas e vigiadas antes de atribuí-se a elas o status de legítimas. Afastam-se do status de direito, figurando como verdadeiros “casos de polícia”.

## Referências

ALMEIDA, Brena Costa de. Quando é na favela e quando é no asfalto: controle social repressivo e mobilizações entre lugares de luta. 2019. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2019.

ALMEIDA, Frederico de. Conflito político e sistema de justiça: a judicialização criminal dos protestos urbanos em São Paulo (2013-2015). Relatório Final Fapesp, mimeo., 2018.

ALMEIDA, Frederico de. Ordem, direito e política: do que se fala quando se fala em “criminalização dos movimentos sociais?”. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, 2016.

AUGUSTO, Acácio; RODRIGUES, Thiago. Liberdade e securitizações: manifestações de rua, medidas de segurança e expansão dos monitoramentos. In: FREIXO, Adriano de (Org.). Manifestações de rua no Brasil: as ruas em disputa. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016. p. 57-84.

BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?. 4. ed. Tradução: Sérgio Tadeu Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASARA, Rubens R R. Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DELLA PORTA, Donatella.; FILLIEULE, Olivier. Policing social protest. In: SNOW, D. A.; SOULE, S. A.; KRIESI, H. (Orgs.). The blackwell companion to social movements. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FRAGOSO, Christiano. Autoritarismo e sistema penal. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praça dos indignados no mundo. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRILLO, Carolina Christoph; BEZERRA, Arthur Coelho. Dos 20 centavos à criminalização dos movimentos sociais: desdobramentos das Jornadas de Junho a partir do caso carioca. In: Casos de repercussão: perspectivas antropológicas sobre rotinas burocráticas e moralidades. Orgs. Roberto Kant de Lima, Lucía Eilbaum e Flavia Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

GUILHERME, Vera Maria; ÁVILA, Gustavo Noronha. “Abolicionismo Real” e Liberdade: Reflexões em Tempos de Necessidade de (auto)crítica Acadêmica. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2014, João Pessoa. Anais [...] Florianópolis: Conpedi, 2014. v. 1. p. 129-143.

JOURDAN, Camila. 2013: memórias e resistências. Rio de Janeiro: Circuito, 2018.

LIMA, Roberto Kant de. Manifestações populares e as recorrentes formas de administrar conflitos entre juridicamente desiguais. MPD dialógico: Revista do movi-

mento ministério público democrático, São Paulo, n. 41, p. 31-32, 2014. Disponível em: [http:// 200.205.38.50/ biblioteca/ index.asp?codigo\\_ sophia=105013](http://200.205.38.50/biblioteca/index.asp?codigo_sophia=105013). Acesso em: 23 jul. 2020.

LIMA, Roberto Kant de; PIRES, Lenin. “The “Vandal” and the Warrior Policeman: The Difficult Relation between Directed Social Changes and Conflicts Management Strategies.” *Cultural Anthropology*, 2013. Disponível em: [https://culanth.org/ fieldsights/ the-vandal-and-the-warrior-policeman-the-difficult-relation-between-directed-social-changes-and-conflicts-management-strategies](https://culanth.org/fieldsights/the-vandal-and-the-warrior-policeman-the-difficult-relation-between-directed-social-changes-and-conflicts-management-strategies).

MACIEL, Débora Alves; MACHADO, Marta Rodriguez. O processo político do controle dos protestos em São Paulo (2013-2014). Relatório Científico Final Projeto Auxílio à Pesquisa FAPESP. Processo 2015/ 07886-0, nov. 2019, mimeo.

MISSE, Michel. Sujeição criminal. In: LIMA, R. S. DE; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. de (Coord.). *Crime, polícia e justiça criminal no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

Mulheres e Relações de Gênero). 2018.

OLIVEIRA, Natália Braga de. Protestos ou vandalismos? Revoltas urbanas no Rio de Janeiro na perspectiva da imprensa carioca (1999-2002). 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PRADO, Geraldo Luiz Mascarenhas et al. Aspectos contemporâneos da criminalização dos movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 245-260., jan./ fev. 2015.

protestos urbanos em São Paulo (2013-2015). Relatório Final Fapesp, mimeo., 2018.

RICCI, Rudá. Nas ruas: a outra política que emergiu em junho de 2013. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2014.

ROLIM, Sofia. Criminalização em ciclos de protestos: um estudo sobre táticas e enquadramentos repressivos no caso dos “23 presos da Copa”. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 97, p. 23-40, 2013.

SOLANO, Esther; MANSO, Bruno Paes; NOVAES, Willian. *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

TATAGIBA, Luciana. 1984, 1992 e 2013: sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil. *Revista Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 13, n. 28, 2014.

VELHO, Diego Ricardo de Assunção. A construção de “Sininho”. Paper apresentado no XX REDOR (Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relações de Gênero). 2018.

WADDINGTON, P. A. J. Political protest and crime. In: BROOKMAN, F. et al. *Handbook on crime*. Uffcullem: Willan Publishing, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Derecho penal y protesta social. Disponível em: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2013/10/doctrina37436.pdf>. Conferência realizada em agosto de 2005. Acesso: 12 nov. 2020.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. O inimigo no direito penal. Tradução de Sérgio Lamarão. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias dos. A nova crítica criminológica: criminologia em tempos de totalitarismo financeiro. 1 ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

ZOCCAL, Mariana Pinto. Quando a justiça enquadra as ruas: estudo de um processo criminal contra manifestantes em São Paulo. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2020.

# O EXERCÍCIO DE VIOLÊNCIA CONTRA OS DESPOSSUÍDOS: PERSPECTIVA DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA SOBRE O MASSACRE DO CARANDIRU

**Pedro de Almeida Plácido Lima**

Graduando em Direito pelo Centro Universitário de Brasília. Graduando em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília

**Isabela Nakashima Violato Dias**

Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de Brasília

## **Resumo:**

Nosso estudo, se bem-sucedido em sua proposta, deve, através de uma revisão bibliográfica, comprovar a existência de uma tendência incutida no Estado brasileiro, em especial no seu braço de políticas criminais, que pretere e exclui despossuídos como uma forma constitutiva da própria pena. O Carandiru é um de um sem-número de massacres praticados contra os despossuídos. Poderíamos tratar aqui do massacre da favela do jacarezinho, ou do massacre do presídio de Altamira, todos filhos do mesmo processo social que tem como corolário a violência. A relevância repousa em, através do Carandiru, chamar atenção para todos os massacres e todos os despossuídos nas pás do moinho de gastar gente que se tornou o sistema penal brasileiro, comprovando, através do pensamento foucaultiano e da criminologia crítica, o caráter estrutural dos nada raros espasmos de violência desse sistema.

**Palavras-chave:** Massacre; Carandiru; Criminologia crítica; Sistema penal; Despossuídos.

## **Cárcere e seu papel social**

### **Biopolítica e a nova disciplina**

Antes de tratar das particularidades do Carandiru, deve-se pontuar algumas questões a respeito do funcionamento geral do cárcere enquanto instituição total e enquanto fábrica de sujeitos e comportamentos (Foucault, 2019). A invenção da prisão nasce de modo a inaugurar uma nova forma de poder social, um novo meio de controlar e delimitar o comportamento so-

cial. Substituir o exercício dos suplícios, da inquisição, por um exercício punitivo prisional, de modo a replicar quase que uma lógica hospitalar à criação de comportamento, cumpre a função de potencializar o exercício de poder. Ou seja, a substituição de grandes rituais por processos penais constantes, minuciosos e (ao contrário do que eram os suplícios) quase inexoráveis, reforça o próprio ato da punição. Em substituição à queimaduras com ferro em brasa, torturas em praça pública, as punições/ tratamentos, passam, na virada do séc. XVIII para o séc. XIX, a contarem com engrenagens institucionais, grandes corpos burocráticos, penas que são cumpridas dentro de muros, doentes que são tratados em clínicas, sempre (tratando-se de doentes ou presos) imersos em um exercício de poder cada vez mais integral (Foucault, 2014).

O nascimento dessas inéditas ferramentas de controle cumpre muito mais do que uma função de exercício de controle que termina em si próprio. O nascimento do que Michel Foucault chama de biopolítica (Foucault, 2019) se dá atrelado ao surgimento de um novo sistema de produção e reprodução da vida. O surgimento e generalização do mundo urbano, junto do surgimento e generalização do capitalismo, ensejam e exigem a vigilância, a hospitalização, enquanto um modo, não só de controlar, mas de orientar, domesticar os corpos no sentido da necessidade econômica que se manifesta em seus primeiros momentos. Perde-se a lógica do expurgo e do espetáculo do exercício penal, substituindo-a por uma lógica de reapropriar daqueles corpos, se desfazendo do comportamento desviante, e gerando o comportamento adequado, no caso da realidade capitalista, o comportamento operário.

### **A lógica de classe sobre os despossuídos**

O próximo passo na análise da lógica penal é estabelecer a ligação entre a biopolítica e lógica de classes. Um exemplo que demonstra tal funcionamento de forma categórica é o processo de cercamento de terras da renana do séc. XIX. Marx descreve tal processo partindo da ótica dos catadores de madeira daquela região. Os catadores, que faziam uso da madeira provida das árvores daquelas terras, vão, conforme se confere poder às burguesias surgentes, perdendo sua fonte de subsistência para os cercamentos praticados por essa mesma burguesia (Marx, 2017).

A lógica econômica da burguesia, que exige a apropriação de terras, pretere, torna secundárias quaisquer necessidades esboçadas pelos catadores, que, mediante a implementação da propriedade privada sobre as terras da Renana, deixam de ser catadores e se transformam em despossuídos, fazendo do ato de catar a madeira que cai das árvores, um ato criminoso. A necessidade de mercantilizar um pedaço de terra se sobrepõe às premências e ao modo de vida dos despossuídos.

A submissão do modo de produção e reprodução da vida é o que orienta a biopolítica. Ao se apropriar dos corpos delinquentes e submetê-los a um procedimento, um tratamento permanente de orientação de comportamento, busca-se a reapropriação daqueles corpos. O exercício de poder se faz, em especial sob o jugo da biopolítica, de modo a tornar seu objeto de atuação algo economicamente vantajoso e politicamente útil (Foucault, 2019). Tal lógica é descrita também em *Criminologia Crítica*. Descreve-se como o exercício da punição, ao contrário de combater a ocorrência de crimes, opera, na verdade, submetido à lógica econômica percebida por Marx. A condenação mínima de crimes sobejamente danosos ao conjunto, paralelo à condenação máxima de crimes de menor impacto, demonstra como o objetivo não é a reparação, ou o combate à conduta danosa, mas é o ato de punir os pobres em seu exercício de delinquência, não pelo dano gerado, mas pela posição de classe que ocupam (Young, Taylor, Walton; 1980).

### **As particularidades do caso brasileiro**

O Brasil enquanto um país sujeito à lógica econômica que se generalizou sobre o mundo, é também palco dos mesmos fenômenos já descritos. A relação que o Direito, em especial de sua face penal, mantém com os despossuídos, é sempre no sentido do controle social, o que deixa de lado a reparação e o controle dos atos criminosos, em favor do controle da própria população. Entretanto, as metamorfoses sofridas pelo tecido social vão ecoando também no modo como a pena se desenha. A realidade do neoliberalismo gera um novo mundo, em que, o papel que antes era do capital produtivo passa ao capital financeiro (Netto, Braz; 2012), e esse novo funcionamento do capital nos confronta com uma realidade em que o exército industrial de reserva, a massa de desempregados cresce e se faz enquanto uma parte cada vez maior do funcionamento do capital. Esse novo capitalismo financeirizado já não comporta grandes massas de mão de obra, o que coloca em questão qual será a função do cárcere nessa nova realidade. A ideia da prisão como geradora de sujeitos domesticados aptos ao trabalho se choca com o fato de que não há mais demanda por boa parte desses trabalhadores. A prisão reeducadora, refletindo a necessidade do novo mundo do trabalho (Di Giorgi, 2006) perde seu caráter formador, e assume, enquanto ponto forte de sua atuação, ser um depósito de despossuídos.

As prisões que foram inventadas enquanto fábricas de comportamento se refizeram enquanto fábricas de exclusão, buscando agora uma distância, não uma reapropriação da clientela penal lá guardada (Batista, 2003). É a partir da nova configuração neoliberal que casas de detenção como o Carandiru vão se tornando locais de formato novo, longe da assepsia e da disciplina docilizadora que os caracterizou após sua inauguração (Cancelli, 2005), se tornando palco de um novo exercício de violência diária, um novo ecossiste-

ma de funcionamento próprio (Varela, 2005), que realiza sua função excludente com a prática de massacres.

A característica dos presos que estavam no Carandiru no dia 02 de outubro, e dos presos em cadeias até os presentes dias, sua indesejabilidade, enseja que se faça contra eles aquilo que se faz com as populações indesejáveis ao longo da história do Brasil. Há, por parte das classes dominantes brasileiras, um eterno receio em perder seu posto de dirigente para a massa de despossuídos que se está oprimindo (Batista, 2005). Desde que os primeiros malês esboçaram um levante no começo de 1834, construiu-se essa forma de lidar com as camadas populares. Qualquer demonstração de insurgência popular, mesmo que em sua forma mais desorganizada (como é o caso do motim que levou ao massacre de 02 de outubro) encontra a reação violenta, o massacre, a repressão mais incisivos (Batista, 2005), tudo isso de modo a manter esses despossuídos em seu lugar previamente designado. Ou seja, é através de massacres como aquele que ocorreu no Carandiru, que se realiza, no Brasil, o exercício máximo de exclusão através do sistema penal.

### **Alinhamento Histórico**

A Penitenciária do Estado de São Paulo, popularmente conhecida como “Carandiru” e anteriormente denominada “Instituto de Regeneração”, está situada no bairro Carandiru, na zona norte do município de São Paulo. Inaugurada em 21 de abril de 1920, a instituição, atualmente, é predominantemente associada ao massacre que resultou na morte de 111 detentos em 2 de outubro de 1992. Sem desconsiderar a importância do debate acerca desse evento lamentável, é relevante observar que, antes de ser reconhecido como o cenário de uma das maiores chacinas em uma penitenciária brasileira, o Carandiru desfrutava de uma reputação internacional como modelo penitenciário exemplar.

Quando inaugurada, a penitenciária recebeu a visita de diversas personalidades relevantes, como chefes de polícia da cidade de Nova Iorque, estudantes de direito, autoridades jurídicas italianas, sociólogos e escritores, incluindo Claude Lévi-Strauss e Stefan Zweig. O Carandiru foi tema de estudos por parte de diversos intelectuais ao redor do mundo.

Essa posição de destaque se deu principalmente pela dinâmica e organização do Instituto de Regeneração. Durante as primeiras décadas de funcionamento, os detentos eram os responsáveis por manejar elementos fundamentais para o funcionamento da penitenciária, tais como o preparo dos alimentos, limpeza e atividades na enfermaria. Tais diligências foram registradas no livro *Encontros com homens, livros e países*, de Stefan Zweig, o autor fez o seguinte registro: “a limpeza e a higiene exemplares faziam com que o presídio se transformasse em uma fábrica de trabalho. Eram os presos que faziam o pão, preparavam os medicamentos, prestavam os serviços na clínica

ca e no hospital, plantavam legumes, lavavam a roupa, faziam pinturas, desenhos e tinham aulas.” (Nascimento, 2014).

Até o ano de 1940, o então “Instituto de Regeneração” era um ambiente pacífico, sendo aberto à visitação pública e considerado um ponto turístico na cidade de São Paulo. A década de 40 marcou o declínio da posição de “penitenciária exemplar”, uma vez que foi nesse período que a casa de detenção atingiu sua lotação máxima, abrigando, na época, 1200 detentos.

Um fator relevante para o aumento significativo de detentos nesse período foi a Lei número 2.848/ 1940, principalmente o art. 281, que abordava o comércio clandestino ou facilitação do uso de entorpecentes. Na tentativa de resolver a superlotação, condição que acarretava diversas consequências para a dinâmica do presídio, foi construída a Casa de Detenção, um anexo do Instituto de Regeneração. Apesar de não seguir todos os padrões arquitetônicos do projeto inicial, a construção estava de acordo com as normas da época. As obras da Casa de Detenção foram concluídas em 1956, durante o governo de Jânio Quadros, ampliando a capacidade máxima para 3250 detentos.

Ao contrário do esperado, a expansão realizada não foi suficiente para restabelecer a harmonia que caracterizava o Instituto de Regeneração anteriormente, de modo que brigas e rebeliões continuaram frequentes. Em 1975, a penitenciária paulista já abrigava cinco mil detentos, e em 1992, ano do fatídico massacre, aproximadamente oito mil pessoas estavam detidas em um espaço projetado para 3250. A superlotação foi, de fato, um elemento crucial para a perda da posição de “penitenciária modelo”, uma vez que a infraestrutura do local era ineficiente para a quantidade de presos ali presentes, favorecendo a perspectiva de um ambiente hostil.

## **Sujeitos e decurso do massacre**

O massacre ocorrido no interior do Pavilhão 9 da Penitenciária Carandiru, em 2 de outubro de 1992, representa um episódio marcante na história brasileira. Este evento é amplamente documentado em produções acadêmicas e também perpetuado na cultura nacional por meio de obras literárias, cinematográficas e musicais. Um exemplo notável é a música “Diário de um detento” do grupo Racionais MC’s, coescrita por Josemir Prado, conhecido como Jocenir, um ex-detento do Carandiru. A canção retrata os dias que antecederam e o próprio momento do massacre.

Há diversas versões acerca da motivação da rebelião que posteriormente desencadearia na morte de 111 pessoas, variando desde disputas de elementos triviais, como um varal, até conflitos pelo controle do tráfico de drogas entre facções rivais dentro do presídio.

O contexto no Pavilhão 9, onde a chacina ocorreu, abrigava aproximadamente dois mil detentos, superando significativamente sua capacidade

máxima. Este pavilhão destinava-se a réus primários, muitos ainda não condenados, condição propícia para a formação de conflitos devido à falta de adaptação dos recém-chegados às normas de convivências preexistentes no presídio.

Na primeira sexta-feira de outubro de 1992, por volta das 13:30, uma briga entre detentos eclodiu no pátio do pavilhão 9. Dois detentos foram feridos durante o conflito, e os funcionários da penitenciária tentaram intervir sem sucesso. Diante disso, a polícia militar foi acionada. O secretário de Segurança Pública, Pedro Franco de Campos, autorizou a invasão, segundo relato do governador Luiz Antônio Fleury Filho. A ordem de invasão foi dada por volta das 16:30, desencadeando os disparos. Cerca de 20 minutos após o início da intervenção, os tiros cessaram na galeria. Posteriormente, os presos sobreviventes foram instruídos a se despir e dirigir-se ao pátio, onde foram forçados a reunir os corpos das vítimas no térreo do pavilhão 9. Somente na madrugada de 3 de outubro, a polícia militar deixou o Carandiru.

Apesar das divergências nos relatos falados daqueles presentes durante o massacre, especialmente quanto à condução da intervenção policial, é crucial analisar os laudos médicos daqueles que morreram ou sobreviveram após a violência. Essa documentação representa o meio mais adequado, conforme o Protocolo de Minnessota, lançado pelas Nações Unidas em 1991, para investigar casos de execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais.

Serão apresentadas três análises de laudos extraídas da dissertação de mestrado intitulada “Os 111 laudos necroscópicos do Carandiru: evidências de uma execução”, elaborada por Nanci Tortoreto Christovão. Tais análises destacam a incompatibilidade entre os relatos fornecidos por detentos e policiais, principalmente em relação às alegações feitas pelos policiais presentes na intervenção, as quais afirmavam que os detentos portavam armas brancas e que os disparos foram realizados de maneira proporcional. Além disso, serão apresentadas as conclusões extraídas dos laudos e do corpo de delito.

Caso 1: Marcos Rodrigues Melo, 21 anos, morto em posição de rendição.

Ferimento de entrada por projétil de arma de fogo em região occipital esquerda com penetração no crânio de trás para frente, com encontro de projétil em região frontal esquerda (Laudo Necroscópico n° 4486, realizados pelos legistas Flávio Cavallante e João Felício Miziara Filho)

De maneira técnica, o laudo necroscópico descreveu que Marcos Rodrigues faleceu com as mãos posicionadas atrás da nuca, e o rosto voltado para o solo, indicando uma postura de rendição. Dos 111 óbitos registrados no dia do incidente, 77 indivíduos foram atingidos por projéteis na região craniana, sendo que 27 destes foram alvejados especificamente na restrita área crânio-ocular, localizada na linha das sobrancelhas, com dimensões

menores que as de um cartão de visitas. Essa ação resulta em incapacitação imediata.

Caso 2: Cláudio José de Carvalho, 20 anos, fuzilado embaixo da cama.

Claudio havia se escondido debaixo da cama de sua cela para fugir das balas da Polícia Militar e a PM falou: Ou você sai ou você morre. Ele demorou para sair debaixo da cama e foi fuzilado (...)" (Relato de um detento presente, publicado na edição 05/ 10/ 1992 p. 12 no Jornal Folha de São Paulo)

Notamos ferimentos perfuro contusos de forma elíptica medindo sete milímetros em seu maior eixo com inversão de bordas posteriormente ao eixo "cabeça-pés" na região glútea esquerda e na região temporal direita caracterizados como "tiros de raspão". (Trecho do relatório do exame necroscópico do corpo de Cláudio)

O laudo necroscópico também aponta a presença de um ferimento por projétil de arma de fogo na região frontal esquerda da cabeça de Cláudio, com "zonas de tatuagem e esfumaçamento", indicando um tiro de curta distância. Isso sugere a proximidade do atirador à vítima, com o cano da arma próximo à pele. Além disso, observa-se que os disparos foram efetuados no sentido frontal para trás e de cima para baixo, evidenciando que Cláudio estava deitado ou ajoelhado durante o incidente. Caso 3: Jovemar Paulo A. Ribeiro<sup>70</sup>, 27 anos,

Os policiais espetavam os corpos empilhados com facas e baionetas para ver se estavam realmente mortos (Ramos Hosmany. O Pavilhão 9: Paixão e morte no Carandiru, p. 254.)

O laudo necroscópico nº 4445 relata que Jovemar foi vítima de ferimentos letais por arma de fogo e possuía um ferimento abdominal por arma branca, ocorridos em momentos distintos, porém consecutivos. Em sintaxe, o laudo concluiu que após os disparos no pescoço e na cabeça de Jovemar, seu sistema nervoso central foi atingido, levando-o imediatamente à inatividade. Enquanto permanecia sem reação, os policiais, indo confirmar sua morte, deferiram um último golpe (faca ou baioneta) na região abdominal, causando hemorragia intra-abdominal, uma vez que seu coração ainda pulsava naquele momento.

Considerando os exemplos mencionados, é válido destacar que o emprego da força letal, simbolizado principalmente pelo uso de armas de fogo, deve ser restrito à proteção da vida, conforme o Artigo 4º do Código de Conduta das Nações Unidas: "Os agentes responsáveis pela aplicação da lei só poderão utilizar a força ou armas de fogo se outros meios se revelarem ineficazes ou não parecerem, de forma alguma, capazes de permitir alcançar o resultado pretendido". Adicionalmente, o Princípio 9 dos PBUFAF (Princípios Básicos sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários

Responsáveis pela Aplicação da Lei) estipula que “o uso letal intencional de arma de fogo só pode ser feito quando estritamente inevitável para a proteção da vida”.

Na intervenção ocorrida em 2 de outubro de 1992, na qual não há indícios de reféns, os numerosos ferimentos e o elevado número de vítimas fatais sugerem que a polícia militar escolheu a aplicação da força letal como principal estratégia para conter a rebelião, desconsiderando as demais possibilidades de utilização da força policial, como comandos verbais, restrição física, utilização de algemas, aplicação de armas de efeito moral.

## **Atualidade após mais de três décadas**

A tramitação jurídica do caso do Carandiru envolve mais de 70 réus em um extenso processo. Os autos passaram por instâncias como a Justiça Militar e a Justiça comum, com suspensões e anulações ao longo do tempo. Entre 2014 e 2016 o caso foi levado ao tribunal do júri, dividido em duas ações com réus distintos. A sentença condenatória de primeira instância envolveu questionamentos em recursos no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), no Superior Tribunal de Justiça (STJ) e no Supremo Tribunal Federal (STF). Em 2022 a Comissão de Segurança Pública da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 2.821/ 2021, que concedia anistia aos policiais processados pelo “massacre do Carandiru”.

A última atualização do caso foi a proferida em 2023, com a determinação da suspensão do julgamento que analise a constitucionalidade de indulto, assinado pelo ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, no fim de 2022, concedido aos policiais militares condenados pelo massacre do Carandiru. A ministra Rosa Weber, ao conceder a liminar em janeiro, destacou que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA recomendou uma investigação completa sobre o massacre do Carandiru. Ela expressou preocupação de que o indulto poderia violar essas recomendações, optando por suspender trechos do decreto.

A contemporaneidade deste evento, ocorrido há 32 anos, alinha-se à impunidade dos responsáveis pelo massacre. Os policiais envolvidos foram condenados a penas que variam de 48 a 624 anos de prisão pelas mortes no Pavilhão 9. Dos 74 policiais, cinco faleceram durante o processo, enquanto 69 permanecem vivos. Até o momento, nenhum dos responsáveis cumpriu efetivamente suas respectivas penalizações pelo massacre, uma vez que os réus condenados ainda estão em liberdade.

## **Conclusão**

O Carandiru, tanto sua história, quanto o massacre que se desdobrou no 02 de outubro de 1992 são o retrato do exercício de poder e da lógica de classes vigente no Brasil. O que se tornou um marco na história das ciências

penais e da segurança pública, é a epítome representante de um complexo sistema de gestão da miséria, que encontrou na punição, sua espinha dorsal. O moedor de carne que se tornou o sistema carcerário brasileiro é hoje um assunto secundário no trato da segurança pública e mesmo nos ciclos onde são debatidos os Direitos Humanos. O presente texto busca, além de divulgar um pouco a respeito do massacre, tentar recolocar a questão prisional em um lugar de relevância na pesquisa científica. Relembrar como se deu o massacre em qual contexto é, antes de tudo, um exercício de memória, uma pequena tentativa de não esquecer a chaga que cai sobre os despossuídos, e, por extensão, sobre todo o povo brasileiro.

## Referências

ANISTIA INTERNACIONAL. Prison massacre at the Casa de Detenção, São Paulo, 19-8-93. Relatório “AMR”. Disponível em: <https://www.amnesty.org/download/Documents/184000/amr190281993en.pdf>. Acesso em 20.11.2023

BATISTA, Vera. O Medo na Cidade do Rio de Janeiro: Dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

CANCELLI, Elizabeth. Carandiru: a prisão, o psiquiatra e o preso. Brasília: Editora UnB, 2005.

CHRISTOVÃO, N. T. (2015). Os 111 Laudos Necroscópicos do Carandiru: Evidências de uma Execução.

DI GIORGI, Alessandro. A Miséria Governada Através do Sistema Penal. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006.

Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Manual sobre o Uso da Força e Armas de Fogo por Agentes da Segurança Pública. Disponível em: [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual\\_Uso\\_da\\_Forca\\_online2.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_Uso_da_Forca_online2.pdf). Acesso em 20.11.2023

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

História do Carandiru. Acessa São Paulo Parque da Juventude. Disponível em: <https://acessajuventude.webnode.com.br/historia-do-carandiru/>. Acesso em 20.11.2023

Jornal Folha de São Paulo. Caderno 1. Massacre na Detenção. Reportagem de Cláudio Julio Tognolli. Edição 05/ 10/ 1992. P. 12.

LOMBROSO, Cesare. O homem delinquente. Edijur, 2020.

MARX, Karl. Os Despossuídos. São Paulo: Boitempo, 2017.

Massacre do Carandiru - 20 anos. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/massacre-do-carandiru/>. Acesso em 20.11.2023

NASCIMENTO, Douglas. A história da Penitenciária de São Paulo. São Paulo, 26/09/ 2014. Disponível em: <https://saopauloantiga.com.br/penitenciaria-de-sao-paulo/>. Acesso em 20.11.2023

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV-USP). Os cem anos do Carandiru. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/noticias/os-cem-anos-do-carandiru/>. Acesso em 20.11.2023

O Carandiru e o Devido Processo Legal. Campos e Antonioli Advogados. 11/ 10/ 2022 Disponível em: <https://camposeantonioli.com.br/o-carandiru-e-o-devido-processo-legal/>. Acesso em 20.11.2023

Os cem anos do Carandiru. ACESSA São Paulo. Disponível em: <https://acessasp.sp.gov.br/2014/10/24/os-cem-anos-do-carandiru/>. Acesso em 20.11.2023

Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos - OEA. RELATÓRIO N° 34. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Relatorio34-23PT.pdf>. Acesso em 20.11.2023

VARELLA, Drauzio. **Estação carandiru**. Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2005.

YOUNG, Jock; TAYLOR, Ian; WALTON, Paul. Criminologia crítica. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

# PROPUESTA DE REINTERPRETACIÓN DEL DELITO DEL ARTÍCULO 510.1.a) DEL CÓDIGO PENAL ESPAÑOL<sup>1</sup>

**Pastora García Álvarez**

Profesora Titular de Derecho penal. Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España)

## **Resumen:**

En la Exposición de Motivos de la LO 1/2015, de 30 de marzo, se fundamenta la nueva redacción que se le otorga al delito previsto en la letra a) del artículo 510.1 Cp en un doble motivo: de una parte, el dar cumplimiento a las argumentaciones de la STC 235/2007, de 7 de noviembre y, de otra, en la necesidad de ajustar nuestra regulación penal a las exigencias de la Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, que, considera, no había sido traspuesta de forma adecuada a nuestro Ordenamiento jurídico. Pero el legislador penal español ha ido, en realidad, mucho más allá de lo exigido por dicha Decisión Marco, redactando la conducta prevista en esta letra a) de una forma mucho más amplia a como lo estaba hasta la fecha. Y ha procedido así de forma innecesaria y, lo que es peor, sin respetar interpretaciones doctrinales restrictivas y pronunciamientos jurisprudenciales previos relacionados con las conductas que en él se incriminan. Nuestro Tribunal Constitucional ya declaró en la sentencia referida que el ejercicio del derecho fundamental a la libertad de expresión sólo puede ser limitado penalmente cuando con las conductas que se prohíben se estén afectando otros derechos constitucionalmente amparados y siempre y cuando las mismas reúnan determinadas exigencias; cosa que, sin embargo, el vigente artículo 510.1 en su letra a), no cumple. En esta tesitura considero que la única manera de salvarlo es a través de una reinterpretación del mismo acorde con la doctrina constitucional y los principios limitadores del Derecho penal.

**Palabras claves:** Libertad de expresión; Discurso del odio; Efecto desaliento; Discriminación.

1 Trabajo de investigación realizado en el marco del Grupo Interuniversitario e Interdisciplinario de Investigaciones sobre la Criminalidad (SEJ678) de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España) y del Proyecto de Investigación PID2020-117403RB-100 sobre «Criminalidad organizada transnacional y empresas multinacionales ante las vulneraciones a los derechos humanos».

## Introducción

El artículo (art.) 510.1 del Código penal (Cp) español castiga en su letra a) (con pena de prisión de uno a cuatro años y multa de seis a doce meses) a:

Quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad.

Si acudimos a la ubicación sistemática de este artículo 510 podemos constatar que, dentro del Capítulo IV<sup>2</sup> del Cp, forma parte de su Sección 1<sup>a</sup> rubricada con el siguiente tenor: “De los delitos cometidos con ocasión del ejercicio de los derechos fundamentales y de las libertades públicas garantizados por la Constitución”. Por lo que es un precepto en el que se castigan conductas que se cometen en el ejercicio de un derecho fundamental, siendo éste, concreta y específicamente, la libertad de expresión. Así se ubican en él una serie de comportamientos encuadrables bajo la expresión “discurso del odio”<sup>3</sup>.

Ahora bien, la limitación del ejercicio del derecho fundamental a la libertad de expresión (art. 20 Constitución Española) que conlleva la incriminación de las conductas previstas en este precepto no es algo que viniera siendo aceptado acriticamente ni por la doctrina penal española ni por nuestra jurisprudencia más tradicional.

Para centrar la problemática que engendra este precepto en relación al ejercicio del derecho a la libertad de expresión debemos retrotraernos un poco en el tiempo. Y es que el tenor vigente de este precepto es fruto de una profunda reforma que experimentó en el año 2015 en virtud de la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo (por la que se modifica la Ley Orgánica

---

2 Capítulo relativo a “los delitos relativos al ejercicio de los derechos fundamentales y libertades públicas”.

3 Empleada en su sentido más amplio, de modo que de conformidad con la Recomendación (1997) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa estaría integrada por “toda forma de expresión que difunda, incite, promueva o justifique el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo y otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada mediante el nacionalismo agresivo y el etnocentrismo, la discriminación y hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante”. Ahora bien, no existe en realidad un concepto unánime de “discurso del odio” en los distintos países europeos, siendo esto lo que ha llevado a la Comisión europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa, en su Recomendación sobre Política general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso del odio, a tratar de delimitar qué conductas han de ser incluíbles en su seno como tal.

10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal<sup>4</sup>) y que supuso una ampliación considerable de todo el artículo 510 Cp.

En efecto, si bien hasta la fecha el art. 510 Cp estaba constituido única y exclusivamente por dos apartados, pasa a partir de ese momento a contar con un total de seis. Reubicándose en la letra a) del primero de ellos, si bien con cambios, el contenido del que era el primer apartado del mismo hasta la fecha.

El art. 510.1 disponía hasta su reforma del año 2015, lo siguiente:

Los que provocaren a la discriminación, al odio o a la violencia contra grupos o asociaciones, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia o raza, su origen nacional, su sexo, orientación sexual, enfermedad o minusvalía, serán castigados con la pena de prisión de uno a tres años y multa de seis a doce meses<sup>5</sup>.

El que el legislador castigara literalmente y sin mayores puntualizaciones, la *provocación* a que otros discriminaran, o realizaran violencias u odiaran a determinadas personas por pertenecer a ciertos grupos caracterizados por determinadas notas diferenciadoras, conllevaba el riesgo de que este precepto pudiera ser interpretado como un delito “de opinión” incriminador de meras actitudes internas<sup>5</sup>. La constatación de esta evidencia hizo que parte de la doctrina penal española procediera a interpretarlo restrictivamente. A tal efecto, muchos de los autores partidarios de su interpretación restrictiva consideraban que la clave residía en que el verbo “provocar” empleado en el art. 510.1 Cp para caracterizar la conducta en él tipificada debía ser entendido atendiendo al contenido del artículo 18.1 Cp relativo a la provocación como forma de participación intentada. Es decir, trasladando al 510.1 Cp los requisitos que se exigen para que la provocación pueda ser apreciada como tal forma de participación intentada.

Ahora bien, aun partiendo de esta premisa, no todos los autores trasladaban estos requisitos de la misma manera. Así, algunos entendían que la conducta de “provocación” del artículo 510.1 Cp debía ser *directa* y con *publicidad*, pero no consideraban imprescindible que a lo que se provocara de esa manera tuviera que ser necesariamente un hecho constitutivo de “delito”<sup>6</sup>.

4 BOE-A-2015-3439 (<https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/03/30/1>).

5 Como lo apuntaban, entre otros, ÁLVAREZ ÁLVAREZ, 1999; 319; BERNAL DEL CASTILLO, 1998; 92; y LANDA GOROSTIZA, 1999; 353-354.

6 Era el caso, entre otros de ÁLVAREZ ÁLVAREZ, 1999; 335-336; y LAURENZO COPPELLO, CDJ 1996; 250 y ss.; y EL MISMO, EPC 1996; 253 y ss. (en consideración de esta autora, en este precepto se sancionaba la conducta de provocación en cuanto actitud intolerante y hostil hacia ciertos colectivos que podía desembocar en actos concretos de marginación, reconociendo que esto no excluía el que la conducta provocadora pudiera en ocasiones dar lugar a otros delitos, al lesionarse, por ejemplo, el honor de las personas

Mientras que otros autores sostenían una propuesta más restrictiva aún: exigían para su apreciación que la conducta constituyera una provocación realizada de forma directa y pública a un hecho que tenía que ser necesariamente, constitutivo de delito<sup>7</sup>. Los partidarios de esta propuesta abogaban, coherentemente, por la eliminación de la referencia al “odio”, en cuanto que ésta no es más que una emoción humana<sup>8</sup>.

Pasemos ahora brevemente a ver cómo aplicaban este delito los tribunales españoles.

### **Aplicación judicial del art. 510.1 Cp. Los casos de la “librería Europa” y de la “librería Kalki”**

Expuesto muy sucintamente: el artículo 510.1 Cp fue aplicado hasta su reforma por la LO 1/2015, de 30 de marzo, en escasas ocasiones; siendo menos numerosos aún los casos en los que la condena llegó a adquirir firmeza. Es más, en la mayoría de estas últimas hipótesis, la firmeza fue fruto de un acuerdo entre las partes<sup>9</sup>.

Entre los casos que dieron lugar a sentencias condenatorias que no llegaron a adquirir firmeza destacan los conocidos como casos de la “librería Europa” (también conocido como caso “Varela”) y de la “Librería Kalki”.

En el primero de ellos, el Juzgado de lo penal nº 3 de Barcelona condenó (sentencia de 16 de noviembre de 1998) al titular de esta librería, que vendía material vinculado al holocausto nacional socialista, por los delitos de los artículos 510.1 y 607.2 Cp<sup>10</sup>. Si bien posteriormente la Audiencia Provincial de Barcelona (sentencia de 26 de abril de 2010), terminó absolviendo al condenado por el delito del artículo 510.1 Cp, manteniendo la condena por el delito del artículo 607.2 Cp.

La Audiencia provincial descartó la aplicación del delito del artículo 510.1 Cp al entender que para aplicarlo “*la incitación debe ser directa, es decir, clara y explícita, sea a la comisión de un delito concreto, sea a actitudes de auténtica y real hostilidad*”<sup>11</sup>, y que de los hechos llevados a cabo por el acusado<sup>12</sup> no po-

---

a cuya discriminación se instara).

7 De esta opinión, entre otros, Bernal Del Castillo, 1998; 76 y ss.; Muñoz Conde, 2002; 791; y Tamarit Sumalla, 2001; 2155.

8 De lo contrario, como sostenía Bernal Del Castillo, “se estarían creando tipos penales de autor: castigando a quienes piensan de determinada manera y expresan lo que opinan” (1998; 81).

9 El acusado aceptaba una pena de prisión inferior al año y el Ministerio Fiscal se comprometía a no oponerse a la suspensión de la misma; renunciando ambas partes a la posibilidad de recurrir la condena.

10 Precepto que en aquél momento castigaba las conductas de negación y justificación del delito de genocidio.

11 Cursivas añadidas.

12 Entre los hechos probados consta que “el acusado... titular y director de la librería Europa, ha venido procediendo ... a la distribución, difusión y venta de todo tipo de mate-

día afirmarse más que constituían exclusivamente “una incitación indirecta .. pero no un llamamiento o incitación directa a cometer genocidio o a discriminar a ningún grupo o raza, por mucho que se les llame parásitos, ratas o inferiores”.

Este caso tiene la importancia de que dio pie a la presentación de una cuestión de constitucionalidad (nº 5152-2000) que motivaría un pronunciamiento del Tribunal Constitucional (sentencia 235/2007, de 7 de noviembre). Pronunciamiento éste que, aunque no versó directamente sobre el artículo 510 Cp, sino sobre el 607.2 Cp, vino a esclarecer el alcance y las limitaciones legítimas al ejercicio del derecho de libertad de expresión; y del que pueden extraerse las siguientes máximas:

- La libertad de expresión no es un derecho absoluto.
- La libertad de configuración (de los preceptos penales) por el legislador penal encuentra su límite en el contenido esencial del derecho a la libertad de expresión, de tal modo que nuestro Ordenamiento constitucional no permite la tipificación como delito de la mera transmisión de ideas, ni siquiera en los casos en que se trate de ideas execrables por resultar contrarias a la dignidad humana que constituye el fundamento de todos los derechos que recoge la Constitución y, por ende, de nuestro sistema político (FJ 6).

- Una finalidad meramente preventiva o de aseguramiento no puede justificar constitucionalmente una restricción radical de estas libertades (STC 199/1987, de 16 de diciembre, FJ 12),

- Sólo se pueden castigar penalmente conductas que entrañen una limitación al mismo cuando con la realización de tales conductas se afecte a otros bienes jurídicos, pero no en caso contrario. Debiendo exigirse, al menos, un peligro potencial para los bienes jurídicos tutelados por la norma en cuestión (FJ 8).

- Estos límites coinciden, en lo esencial, con los que ha reconocido el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en aplicación del apartado segundo del art. 10 del Convenio europeo de derechos humanos (CEDH); que viene considerando (Sentencia Ergogdu e Ince c. Turquía, de 8 de julio de 1999) que la libertad de expresión no puede ofrecer cobertura al llamado «discurso del odio», esto es, a aquél desarrollado en términos que supongan una *incitación directa a la violencia contra los ciudadanos en general o contra determinadas razas o creencias en particular* (FJ 5).

Después de todo lo cual, el Tribunal Constitucional español concluía que para que la expresión de ideas u opiniones pueda llegar a ser constitutiva de delito ha de constatarse que éstas constituyen o una incitación, aunque sea *indirecta*, al delito de genocidio, o una incitación ya *directa* a la violencia contra determinados grupos o una provocación al odio contra los mismos siempre y cuando se lleve a cabo de tal manera que esa provocación repre-

---

riales .., que contenían textos en los que se consideraba a los judíos seres inferiores a los que se debía exterminar como `a las ratas’”.

sente “un peligro cierto de generar un clima de violencia y hostilidad que puede concretarse en actos específicos de discriminación” (FJ 8 y 9). Es decir, sostuvo que no cualquier manifestación de ideas u opiniones de las englobables bajo la rúbrica “discurso del odio” tenía ni podía ser sancionable penalmente.

Muy interesante resulta también el conocido como caso de la “librería Kalki”, ya que es en él cuando el Tribunal Supremo español se pronunció, por primera vez -siguiendo ya la STC 235/2007, de 7 de noviembre-, sobre la aplicabilidad del delito del artículo 510.1 Cp.

En esta ocasión, la Sección 10ª de la Audiencia Provincial de Barcelona condenó a varias personas (sentencia 892/2009, de 7 de octubre de 2009) por el delito del art. 510.1 Cp (además de por los delitos de los artículos 607.2 y 515 Cp<sup>13</sup>) por redactar, editar y distribuir, a través de dicha librería, textos con los que se atacaba a discapacitados, extranjeros, negros, magrebíes, judíos y homosexuales. Pero esta sentencia fue finalmente casada por el Tribunal Supremo en su sentencia 259/2011, de 12 de abril, al entender el Alto Tribunal que, al poder colisionar el artículo 510.1 Cp con los derechos a la libertad ideológica y de expresión, éste requería de una interpretación restrictiva<sup>14</sup>.

De forma sintética en esta sentencia la Sala Segunda de nuestro Tribunal Supremo rechazó la aplicabilidad del artículo 510.1 Cp porque la conducta no constituía una *incitación directa* a la discriminación, al odio o a la violencia hacia los grupos en él indicados; ni era una conducta creadora de un clima de hostilidad contra los mencionados grupos susceptible, por sus características, de concretarse en actos específicos de violencia contra aquellos (FJ 1.15).

Expuesto todo lo cual considero pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Tanto el Tribunal Constitucional como el Tribunal Supremo español han reconocido siempre que el derecho fundamental a la libertad de expresión no es un derecho absoluto.

- Pero que, de ser limitado por las normas penales, sólo puede serlo cuando las conductas que se incriminen representen, al menos, un peligro potencial para otros bienes jurídicos.

- Las conductas encuadrables en el “discurso del odio” que pueden adquirir relevancia penal serán aquellas que constituyan a la incitación *directa* a la comisión, al menos, de hechos violentos.

---

13 Delito por el que se castigan las asociaciones ilícitas.

14 Porque, con independencia de la protección del derecho al honor, que en ella no se cuestiona, la superación de los límites de los ámbitos protegidos por las libertades ideológica y de expresión, no implica directamente la tipicidad de las conductas.

## La reforma del art. 510 Cp por la LO 1/2015, de 30 de marzo

Como ya he apuntado, la LO 1/2015, de 30 de marzo, sometió al art. 510 Cp a una profunda reforma que se tradujo de forma indudable en una considerable ampliación del mismo.

El legislador fundamentó la nueva redacción más amplia recibida por este precepto en un doble motivo: de una parte, dar cumplimiento a las argumentaciones de la sentencia del Tribunal Constitucional 235/2007, de 7 de noviembre; y, de otra, en la necesidad de ajustar nuestra regulación penal a las exigencias de la Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, de 28 de noviembre de 2008 (relativa a la lucha contra determinadas formas y manifestaciones de racismo y xenofobia mediante el Derecho penal). Y ello porque en su opinión, dicha Decisión Marco no había sido traspuesta de forma adecuada a nuestro Ordenamiento jurídico hasta la fecha.

Si se compara el tenor que tenía el art. 510.1 Cp antes de esta reforma y el tenor literal que adquiere la conducta prevista en la letra a) del mismo tras la entrada en vigor de la LO 1/2015 (ambos reproducidos en texto) los cambios son fáciles de detectar.

En primer lugar, el verbo rector de la conducta típica deja de ser “provocar” y pasa a ser “fomentar, promover o incitar” tanto directa como indirectamente. Eso sí, se exige que ese fomento, promoción o incitación -términos claramente reiterativos- se realice de forma “pública”.

Entiendo que el legislador, al sustituir el verbo “provocar” para referirse a la conducta típica y eliminar el puntal de todas aquellas construcciones que interpretaban el anterior artículo 510.1 Cp partiendo de la definición de la provocación -como forma de participación intentada- en el artículo 18.1 Cp, quiere dejar claro que las posibles puertas que ofrecía la redacción anterior de este precepto a interpretaciones restrictivas, han de ser descartadas por completo.

Y si con ello no fuera suficiente, el legislador no sólo no elimina la referencia al “odio”, como solicitaba parte de la doctrina penal, sino que, al añadir la posibilidad de que a lo que se fomente, promueva o incite no sea más que a conductas “hostiles”, recalca que aquello a lo que se fomente, promueva o incite, no tiene que ser algo desaprobado penalmente.

Ciertamente, creo que el legislador deja clara su postura: lo que quiere evitar es el *posible caldo de cultivo para que se lleven a cabo actos de mayor gravedad contra determinados colectivos*, actos que podrán ser o no constitutivos de delitos pero esto es algo que, de cara a la apreciación de este precepto, resulta indiferente.

## Ahora bien, ¿puede y debe ser aceptado acríticamente el tenor literal del art. 510.1 a) Cp?

Mi respuesta es rotundamente no, por las razones que paso a exponer

a continuación:

En primer lugar, porque la amplitud del tenor literal con el que se describe la conducta prohibida en la letra a) del art. 510.1 Cp no es compatible ni con la doctrina constitucional española sobre la legitimidad de la limitación del derecho a la libertad de expresión a través del Derecho penal, ni con los principios limitadores del Derecho penal.

En efecto, tal y como está redactado el delito no se exige el mínimo de idoneidad para que la conducta en él prevista pueda afectar al bien jurídico que protege lo que choca con lo que se sostiene en la STC 235/2007, de 7 de noviembre y con el principio de intervención mínima del Derecho penal.

En segundo lugar, porque el cambio de tenor literal de este precepto ni está realmente amparado por la Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo a la que supuestamente responde, ni debe ser interpretado de una manera diferente a como lo era hasta 2015 en virtud de la misma.

Me explico con más detalle.

Si acudimos a las sentencias dictadas por nuestro Tribunal Supremo tras la reforma de este precepto por la LO 1/2015, encontramos que hay una (la 675/2020, de 11 de diciembre) en la que se argumenta que en cuanto que este delito «constituye uno de los instrumentos penales dirigidos a combatir lo que es conocido como “discurso del odio” cumpliendo así con las obligaciones internacionales y especialmente con la Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, ..., no hay razón que lleve a una interpretación que quede condicionada por la definición de provocación para delinquir que da nuestro CP en su art. 18 CP».

Lo anterior le lleva a sostener que «estamos ante una idea de provocación propia, que, entendida desde una concepción vulgar, como la que podemos encontrar en el Diccionario de RAE, se identificaría como “incitar, inducir a uno a que ejecute una cosa”». De manera que entiende como indiferente el que la provocación, que podría ser llevada a cabo mediante «cualquier forma de expresión que difunda, induzca, incite, favorezca, facilite o promueva la violencia, el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo o cualquier otro tipo de discriminación basada en la intolerancia», sea «directa o indirecta».

Pero no tiene razón el Alto Tribunal en esta línea de razonamiento.

Si acudimos a esta Decisión Marco comprobamos que en ella no se exige que la incitación que haya de ser penalmente relevante pueda ser tanto la que se realiza de forma “directa” como la que se realice de forma “indirecta”. De hecho, la Decisión Marco delimita su propio ámbito de intervención a la “lucha penal contra la formas particularmente graves de racismo y de xenofobia”<sup>15</sup>.

Es más, esta Decisión Marco ofrecía a los Estados firmantes la posi-

---

15 Así, lo que se exige que se castigue es estrictamente la “incitación pública a la violencia o al odio” (art. 1.1.a).

bilidad de optar por castigar, de entre las conductas de “incitación *pública* a la violencia y al odio<sup>16</sup>”, únicamente aquellas que o bien se lleven a cabo de forma que puedan dar lugar a perturbaciones del orden público o que sean amenazadoras, abusivas o insultantes (art. 1.2).

Y, por último, reconoce que “(D)ado que las tradiciones culturales y jurídicas de los Estados miembros difieren, en cierta medida, especialmente en este ámbito, la plena armonización del Derecho penal no es posible en la actualidad”.

Luego, las previsiones de la Decisión Marco ni justifican *per se* la redacción de este precepto, ni llevan precisamente a que lo que haya de hacerse sea ni una interpretación extensiva del mismo (más bien todo lo contrario), al igual que tampoco dan cobertura a una interpretación que quiebre con nuestra “tradiciones jurídicas y culturales”; que es precisamente lo que considero hace nuestro Tribunal Supremo en esta sentencia.

### **Propuesta de reinterpretación del delito del art. 510.1.a) Cp y conclusión**

Una vez constatado que el tenor literal vigente que tiene el art. 510.1 en su letra a) no responde en realidad a las exigencias establecidas a los Estados firmantes por la Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, entiendo que en su redacción no deberían haberse obviado las pautas ofrecidas por nuestro Tribunal Constitucional en la STC 235/2007, de 7 de noviembre, para que la restricción del derecho a la libertad de expresión a través del Derecho penal se lleve a cabo de forma legítima.

De conformidad con lo anterior: como el Tribunal Constitucional establece que sólo se pueden castigar penalmente conductas que entrañen una limitación al mismo cuando con la realización de tales conductas se afecte a otros bienes jurídicos, pero no en caso contrario (debiendo exigirse, al menos, un peligro potencial para los bienes jurídicos tutelados por la norma en cuestión) y al ser el art. 510 Cp un delito antidiscriminatorio<sup>17</sup> en el que se protege el derecho de los grupos caracterizados por las notas diferenciadoras que en él se indican, a que no se perpetúe su situación de vulnerabilidad respecto al resto del colectivo social; sólo deberían entenderse como penalmente relevantes la promoción, el fomento, o la incitación, en todo caso, *directa*<sup>18</sup>, a la realización de discriminaciones o violencias discriminatorias contra los grupos (o personas que lo integren) a que se refiere este artículo, cuando éstas de forma efectiva, *entrañen un peligro cierto de que se perpetúe su si-*

16 Que son las únicas que solicita a los Estados firmantes que eleven a delito.

17 De hecho, es considerado por la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal (BOE-A-2019-7771) como el paradigma de la lucha contra la discriminación excluyente.

18 Tal y como se exige en la STC 235/2007, de 7 de noviembre.

*tuación de desigualdad.* Porque sólo así se respetarán los principios de lesividad e intervención mínima del Derecho penal.

Por eso mismo considero también que para que pueda admitirse la criminalización de la incitación, fomento o promoción a la “hostilidad” contra estos grupos de personas habría que acreditar que ello supone, al menos, *un peligro directo y cierto de que se realicen actos concretos discriminatorios, violentos o no, pero que revistan la idoneidad suficiente como para contribuir a perpetuar la situación de desigualdad de los grupos en cuestión.* Y entiendo totalmente inaceptable el que se mantenga la posibilidad de que sea típica la incitación, el fomento o la promoción al “odio” contra esos grupos. El odio es una mera emoción humana y no conlleva *per se* el riesgo de se realicen actos ni violentos ni discriminatorios contra los grupos a los que se incite a odiar, ni entraña el peligro cierto requerido por el Tribunal Constitucional en la sentencia referida, por lo que debería desaparecer. Como sostenía Bernal del Castillo hace años “mientras que esta incitación al odio no se traduzca en actos delictivos no puede ser objeto de intervención del Derecho penal entre otras razones porque se estarían creando tipos de autor: castigando a quienes piensan de una determinada manera y expresan lo que opinan” (1998; 81).

Es indudable que en la sociedad actual son cada vez más frecuentes las manifestaciones de rechazo y clara hostilidad hacia grupos diversos, y si nos damos cuenta, esas manifestaciones de rechazo ya no suelen estar vinculadas como antaño, a las diferencias de etnia o raza, sino más frecuentemente a diferencias meramente ideológicas, políticas y, a veces incluso, de simples aficiones (pensemos en las reacciones de algunos anti-taurinos frente a la muerte de algún torero<sup>19</sup>). Estas manifestaciones de rechazo o animadversión permitirían hablar en palabras de Rodríguez Ferrández, de una “fenomenología criminológica o antisocial”, pero, como afirma también este autor, no necesariamente delictiva (2014; 225). El que esta fenomenología social de rechazo, animadversión, crítica, hostilidad e incluso odio, sea desvalorable y deba recibir respuesta, no implica que ésta tenga que ser necesariamente una respuesta penal. Es más, una incriminación expansiva en esta materia conduce a una restricción no solo difícilmente justificable del ejercicio del derecho a la libertad de expresión, sino, además, peligrosísima en un país democrático como el nuestro<sup>20</sup>, que puede contribuir al denominado “efecto

---

19 Puede consultarse la noticia aparecida en el Diario El país de 17 de mayo de 2021 (<https://elpais.com/cultura/2021-05-17/llamar-asesino-a-un-torero-muerto-no-se-ampara-en-la-libertad-de-expresion-para-el-constitucional.html>) (última consulta 24/10/2023) y la STC 93/2021, de 10 de mayo de 2021.

20 Como advierte Fuentes Osorio, “Los posicionamientos a favor de la sanción penal del odio (como medida política contra la discriminación) a través de construcciones laxas que facilitan la reacción penal para evitar una situación de indefensión a colectivos vulnerables manifiestan así mismo una gran fe en el comportamiento responsable del juez censor. Y olvidan que, aunque las intenciones sean buenas (remediar graves problemas sociales, luchar contra el discurso discriminatorio, etc.) los costes son elevados: se actúa

desaliento”<sup>21</sup> que mermaría, de forma inadmisiblemente, el ejercicio legítimo de este derecho fundamental.

## Referencias<sup>22</sup>

Alcácer Guirao, Rafael. **Discurso del odio y discurso político. En defensa de la libertad de los intolerantes**, Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología 14-02, 2012; 1-32.

Álvarez Álvarez, Gregorio. **La protección contra la discriminación del extranjero en el Código penal**, en El extranjero en el Derecho penal sustantivo y procesal (adaptado a la nueva Ley Orgánica 4/2000), Manuales de Formación continuada nº 5, 1999; 301-357.

Bernal Del Castillo, Jesús. **La discriminación en el Derecho penal**, Granada: ed. Comares, 1998.

Fuentes Osorio, Juan Luis. **El odio como delito**, Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología 19-27, 2017; 1-52.

Landa Gorostiza, Jon Mirena. **La intervención penal frente a la xenofobia. Problemática general con especial referencia al “delito de provocación” del artículo 510 del Código penal**, Bilbao: Servicio Editorial Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitaipen Zerbitzua, 1999.

Laurenzo Copello, Patricia. **Marco de protección jurídicopenal del derecho a no ser discriminado. Racismo y xenofobia**, Cuadernos de Derecho Judicial nº 1 1996, ejemplar dedicado a la Libertad ideológica y derecho a no ser discriminado; 217-281.

Laurenzo Copello, Patricia. **La discriminación en el Código penal de 1995**, Estudios Penales y Criminológicos 1996; 219-288.

Muñoz Conde, Francisco. **Derecho penal. Parte Especial**. 14ª ed. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

Rodríguez Ferrández, Samuel. **El ámbito de aplicación del actual artículo 510 Cp en retrospectiva y en prospectiva tras la reforma penal de 2015**, Revista de

---

mediante un instrumento de control que abre la puerta a la represión (selectiva) de la divergencia ideológica. El odio se puede convertir así en una etiqueta para luchar contra adversarios ideológicos. Un instrumento para reaccionar frente a críticas al modelo normativo dominante, que no alcanzan la catalogación de delito” (2017; 41-42). Lo que le lleva a concluir que: “El Estado puede utilizar su reputación institucional para influenciar la conformación de opiniones, pero no debe limitar coactivamente el contenido del discurso” (2017; 42). Esta misma idea puede verse en el Auto de 8 de septiembre de 2017, dictado por la Sección 3ª de la Audiencia Provincial de Murcia.

21 O «*chilling effect*», término originario de la jurisprudencia del Tribunal Supremo americano, que fue acogido por nuestro Tribunal Constitucional a partir de la STC 136/1999, de 20 de julio, y que constituye un parámetro de control de la proporcionalidad de una norma en la limitación de un derecho fundamental - y, por tanto, de su constitucionalidad- (cfr. al respecto, Alcácer Guirao, 2012; 18).

22 Las obras se citan en la nota a pie empleando los dos apellidos del autor y el año de la publicación.

Derecho penal y Criminología, 3.<sup>a</sup> Época, n.º 12, julio de 2014; 165-232.

Tamarit Sumalla, Josep Maria. **De los delitos relativos al ejercicio de los derechos fundamentales y libertades públicas y al deber de cumplimiento de la prestación social sustitutoria**, en Quintero Olivares (dir.), Comentarios al nuevo Código penal, 2.<sup>a</sup> ed., Navarra: Thomson Reuters Aranzadi, 2001; 2151-2235.

# **DIREITOS HUMANOS E EXECUÇÃO PENAL: POLÍTICAS PENAIIS, VIOLAÇÕES DE DIREITOS, RADICALIZAÇÕES E CRIME ORGANIZADO NAS PRISÕES**

**Camilly Monteiro Castiglio da Silva**

Universidade de Ribeirão Preto, São Paulo (UNAERP)

## **Resumo:**

Primordialmente, este trabalho centra-se em desenvolver a tese da convergência dos direitos humanos e execução penal, aos tocantes políticos penais, das violações de direitos, radicalizações e crime organizado nas prisões. Precipualemente, para adentrarmos aos conceitos citados, necessitamos compreender as teses iniciais dessas naturezas. Por certo, aprofundaremos as teses iniciais e suas fontes subjacentes e, eventualmente, suas influências ao mundo antropoceno. Outrossim, o Direito- embora possua natureza de livre acesso à sociedade- infelizmente, não acolhe todos os indivíduos. Ou seja, o Direito acolhe aqueles que o dominam, e não, a população. De súbito, ocorre a diferença gritante entre o tratamento do Direito Penal à população que não encaixe aos padrões estabelecidos pela Paideia clássica (Kathrin Rosenfield, 2006). Aliás, o Estado possui como natureza de vigiar e punir os autores delituosos a fim de um bem maior, a harmonia social (Foucault, 2004). Entretanto, notamos que o Estado não possui conhecimento sobre sua própria sociedade, tendo em vista que este não é capaz nem de ao menos cumprir seu estrito dever legal de fato proposto em sua própria legislação. Por isso, devemos analisar a execução penal dos Direitos Humanos em relação àqueles menos precavidos, ao mundo antropoceno. Portanto, o Direito precisa evoluir seu caráter subjetivo para falarmos literalmente em Direitos Humanos. Antes disso, são apenas Direitos reconhecidos aos mais afortunados, ricos e privilegiados do mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Direito; Direitos Humanos; Execução penal.

**Da origem da sociedade até os dias atuais: a importância dos Direitos Humanos à execução penal**

Primitivamente, é notável que sem a origem da sociedade o curso do

Direito e suas demais ramificações seriam inexistentes. Indubitavelmente, é por essa razão a tamanha necessidade de entendermos, portanto, o início da sociedade. Assim sendo, a sociedade é uma consequência do instinto humano, isto é, apenas uma reação que ocorre pelo justo e único motivo do indivíduo existir. Dessa forma, a existência humana tem como consequência a criação da sociedade. Em toda história da humanidade, o ser humano jamais se encontrou de forma solitária. Isso, pois, é necessário para este que viva em conjunto para prosseguir de forma eficiente com sua vida e, sob tal perspectiva, Aristóteles assinala que o real motivo desse fenômeno é por o homem ser um animal político, necessitado de viver em conjunto para sua satisfação pessoal ou sentir-se de fato completo (Ames 2013).

Nesse hiato, a criação da sociedade trouxe inestimáveis benefícios para a população, um desses sendo notavelmente o Direito e suas repartições, bem como a criação clara dos Direitos Humanos em 1948 (Assembleia Geral das Nações Unidas 1948) em que foi estabelecido a importância da vida, segurança e liberdade social do ser humano, principalmente.

Entretanto, essa também trouxe seus malefícios sociais, como a problematização em massa de cor, parentesco geográfico e hierarquia social econômica entre os indivíduos, com ênfase para aqueles que não se encaixam em um padrão social clássico da antiguidade, da Paideia clássica (Kathrin Rosenfield, 2006).

Por conseguinte, essa seleção de indivíduos que não se encaixam neste padrão clássico e, simultaneamente, moderno são excluídos de suas jurisdições, de seus direitos e deveres por naturezas legais. De tal forma, podemos premeditar que, direitos em geral, não abrangem toda a população, mas sim, aqueles que se encaixam ao padrão clássico. Ao mesmo instante, os Direitos Humanos são a proteção real do direito da dignidade humana, diferente do que muitos pensam. Isso, pois, a Declaração de 1948 é um ato burocrático entre os países signatários para promoção da dignidade humana. Logo, caso seja restrito qualquer direito ao indivíduo, que fora anteriormente determinado pela Convenção, estaremos lidando com atos burocráticos internacionais e não, uma simples ineficácia estatal como de costume.

Destarte, Nucci nos traz a análise de Néelson Hungria em seu livro sobre o conceito inicial do Direito Penal, "Em suma, o direito penal é uma proposta de paz. Seguindo-o, vive-se melhor. Não adotando suas regras, pune-se para obter o mesmo resultado" (Nucci, 2018).

Ademais, Georg Lohmann disserta a partir dos ideais de Jürgen Habermas (Frazão, 2020), "Direitos humanos são, segundo seu pleno significado, direitos jurídicos, e não direitos pré-jurídicos" (Georg Lohmann, 2013). Logo, concluí-se que, deve ser seguido as normas do *ius poenale* para ser feito, de forma efetiva, o *ius puniendi*.

Todavia, a execução penal dos direitos humanos deveria ser justa ao tocante social antropoceno, vistos os resquícios deixados pela Paideia Clássica

(Kathrin Rosenfield, 2006), notamos que sua influência ao mundo cultural fomentou não só a arte, mas também a dialética, que por sua vez, interferiu-se no Direito.

Outrossim, a Declaração de 1948 influenciou diretamente no Direito Penal, principalmente ao que tange a Execução Penal. Foi possível, através dos incontáveis anos à luz do Direito Penitenciário, a implementação da reeducação do presidiário para ser possível a volta deste à sociedade como um homem livre, não só de seus delitos, mas de suas mazelas. Aliás, a reeducação carcerária é de extrema importância para a sociedade, visto que ela beneficia tanto a vida do cidadão em comunidade, como aquele que se autodenomina como homem médio.

A fusão entre essas duas diretrizes auxiliam o homem, antes autor de delito qualquer, a ser inserido novamente na sociedade, proporcionando melhores expectativas de vida para esse, que em tese, afastariam esse do crime.

Lamentavelmente, por conta da superlotação, maus-tratos e falta de ressocialização por parte administrativa das penitenciárias, é certo que ocorra crimes organizados e radicalizações no cárcere. Essas ainda ocorrem pela violação dos direitos humanos concedidos aos presos. Tal como o lastimável acontecimento em Carandiru no estado de São Paulo, Brasil (Mello; Oliveira; Catarina, 2015).

Por fim, não há como pensarmos então que a execução penal não possui ligamento algum com os Direitos Humanos, bem como essa esfera não é uma virtude, mas sim, condições básicas de sobrevivência humana que necessitam ser dispostas em Lei para a adoção de medidas.

Ou seja, sem os princípios que os Direitos Humanos tutelam, temos como consequência radicalizações, crimes organizados e até criação de organizações criminosas. Assim como foi o caso de Carandiru, onde se deu origem ao PCC (Primeiro Comando da Capital) (Carandiru: como o massacre de 111 presos levou à criação do PCC 2016).

## **Direitos Humanos: surgimento da execução penal e violação de direitos**

Direitos Humanos são o conjunto de direitos que materializam a dignidade humana; direitos básicos, imprescindíveis para a concretização da dignidade humana (Barretto, 2023). Dessa forma, todo e qualquer direito que for restrito a outrem que contenha essa designação, será a violação desse direito.

Com isso, a importância dos Direitos Humanos é moralmente notável para a sociedade, visto que sem esses, os conceitos de liberdade e segurança seriam inexistentes. Isso, pois, não haveria limitação entre as vontades dos indivíduos.

Dito isso, o advogado Dr. Rafael Barreto analisa a importância dos Di-

reitos Humanos em sua obra *Direitos Humanos*, capítulo I (Barretto, 2023):

Os direitos humanos constituem ponto central nos Estados Constitucionais, sendo inerentes à ideia de Estado Democrático de Direito, e a razão disso é simples.

Um Estado no qual as pessoas não tenham liberdades básicas reconhecidas é um Estado arbitrário e, como bem demonstra a História, onde há arbitrariedade estatal, não há vida harmônica em sociedade, mas temor, perseguição e desrespeito ao ser humano.

Visto isso, não diferiria tal conceito para a relação com a Execução Penal, portanto. Logo, é indispensável a compreensão dos direitos que proferem a dignidade humana para aqueles que estão em cárcere.

Dessarte, para melhor compreensão do âmbito da Execução Penal, é necessário aderir os conceitos primordiais do Direito Penitenciário. Esse surge com o desenvolvimento da instituição prisional, tanto que, antes do século XVII, o cárcere era vislumbrado apenas como um local de custódia, onde os detidos esperavam sua devida condenação, bem como os doentes mentais, mendigos, ou qualquer outro grupo social que se desviava do padrão social (ou sobre qualquer outra razão política), ali eram mantidos. Somente no fim do referido século, ao passo que a Pena Privativa de Liberdade passou a ter destaque central nos autos das decisões de execução, o cárcere passou a ser visto como o local de execução das penas.

A partir desse pensamento, cresceu-se os ideais das condições de vida dos detentos (Mirabete; Fabbrini, 2018). Com isso, é notável as condições degradantes do sistema carcerário. Podendo ainda ser resumidos em estabelecimentos penitenciários superlotados e que apresentam constantes e graves violações aos direitos humanos (Carlos Eduardo Adriano Japiassú, 2020).

De súbito, seria imprescindível que a população acolhesse a causa, a fim de melhorar as condições de vida do indivíduo infrator. Contudo, é claro que a classe classificada acima das demais, representadas pelos mais altos padrões sociais impostos hoje pelos costumes da sociedade, não se importa com aqueles que diferem do padrão clássico. Dessa forma, a relação da violação dos Direitos Humanos, mesmo com as inúmeras legislações que se utilizam dos princípios da Execução Penal, como o caso da Argentina (Lei Penitenciária Nacional, 1958); Polônia (Código de Execução das Penas, 1969); Itália (Normas sobre o Ordenamento Penitenciário, 1975); Alemanha (Lei de Execução das Penas e Medidas Privativas de Liberdade, da República Federal, 1976 e Lei sobre a Execução das Penas e Medidas Privativas de Liberdade, da República Democrática Alemã, 1977); Espanha (Lei Geral Penitenciária, 1979), dentre outras (Mirabete e Fabbrini, 2018), não são suficientemente capazes de diminuir a violação desses direitos, visto que não basta somente uma legislação específica para cada Estado-Juiz sobre a situação carcerária, mas sim, uma reeducação social, não só em presídios, mas como

no meio em geral. Uma vez entendido, de forma coletiva, que o carcerário é tão merecedor de Direitos, quanto aqueles que estão em liberdade.

Por fim, assim como Julio Fabbrini Mirabete e Renato N. Fabbrini ensinam em sua obra *Execução Penal*, de 2018, existem três teorias que explicam os motivos pela existência das prisões. A finalidade da pena para as teorias absolutas (também conhecidas como retributivas ou de retribuição) inclinam-se sobre o conceito da pena ser um castigo pelo mal praticado, onde aquele que estava em situação carcerária adentrava ao recinto em presunção ao delito feito como forma de castigo pela prática da atividade ilícita. Ao passo que, para as teorias relativas (chamadas de utilitárias ou utilitaristas) a finalidade da pena pode ter dois motivos de prevenção, sendo a geral (para todos os indivíduos da sociedade) ou especial (em relação ao próprio delituoso). Em suma, a pena era posta com a finalidade de extinguir qualquer novo crime praticado pelo sujeito, dessa forma, tinha como característica central a prevenção da execução de novos delitos.

Dessa forma, as teorias mistas (conhecidas como ecléticas ou intermediárias) a pena é retributiva, mas sua finalidade tem tanto os aspectos finais de educação e correção do autor (Mirabete; Fabbrini 2018). Ou seja, a pena é considerada um castigo, mas também uma prevenção a novos crimes, por meio da correção de conduta e de estímulos para atividade ilegal do agente infrator.

De forma majoritária, é aceita pela doutrina a terceira teoria que define a razão, ou seja, o real motivo da existência das prisões. Ora, sendo as teorias mistas, ecléticas ou intermediárias.

Em contraste com o fato, como tal teoria pôde então relativizar o conceito da violação dos Direitos Humanos? Não deveria ser o Direito protetor dos menos desfavorecidos? Como que a teoria eclética possibilitou sua passagem reeducacional ser reconhecida como retributiva e, conseqüentemente, gerar às radicalizações e crimes organizados em cárcere? Essas indagações serão visualizadas de uma forma mais ampla no próximo tópico.

## **Radicalizações e crime organizado nas prisões**

A violação dos Direitos Humanos gera às Radicalizações e crimes organizados em cárcere quando esses direitos são negligenciados pelo Estado. Por exemplo, temos o abominável massacre de Carandiru, antigo presídio da megalópole brasileira, São Paulo, onde policiais à sangue-frio mataram mais de duzentos prisioneiros desarmados em 1992 (Varella, 2003) trouxe como consequência a criação da maior organização criminosa da grande região brasileira, o Primeiro Comando da Capital (PCC).

Primeiramente, para compreendermos melhor o que foi tal massacre, vejamos como o próprio Doutor Drauzio Varella (Varella, 2003), personificado pelo ator Luiz Carlos Vasconcelos, narra os fatos momentos antes:

Infelizmente, o Barba estava enganado. Faltava a ele a sabedoria do velho Chico, que um dia havia me dito: ‘Cadeia em silêncio e muita obediência é sinal que alguma coisa vai acontecer’. Quinze dias depois, quando voltei ao presídio, só encontrei os buracos das balas nas paredes.

Segundo a padronização dos veículos de comunicação, o massacre de Carandiru ocorreu somente por ação policial para conter uma rebelião dos carcerários que pediam, por bandeiras brancas expostas (Varella, 2003), seus direitos de dignidade elevados em condições dignas de seres humanos. Visto as condições insalubres e perigosas que os presos enfrentavam diariamente no cárcere. Onde, deixado pelo exposto cinematográfico de Varella, é nítida a falta de cuidados e saneamento básico, tal como a má higienização do prédio e dos próprios presidiários; ausência de instrumentos higiênicos do dia-a-dia, e de produtos alimentícios.

Inegavelmente, mesmo desarmados e claramente pedindo rendição das autoridades locais, em questões de cessar fogo, a ação policial do grupo Choque, liderada pelo Coronel Ubiratan Guimarães seguiu à frente na linha de fogo, atirando “para matar” em regiões vitais dos prisioneiros, tais como cabeça e peito. Logicamente, os policiais tinham uma missão, e é inegável pensar que fosse apenas conter qualquer briga rotineira. Aliás, se diz tal termo, pois fica em aberto o “motivo real” pela entrada do batalhão ao cárcere, onde há tentativa de justificação pelos presos sobreviventes do ato lastimável ao Doutor, o qual é posteriormente relatado através do filme Carandiru (Varella, 2003):

Lula: “Um diz que foi por causa de uma dívida de cinco maços de cigarro. Outro cara falou que foi por causa de discussão de futebol. Uns carinhas que estavam perto falaram que foi por causa de uma cueca. É como se diz, mano. Na cadeia ninguém se sabe onde está a verdade.”

[. . .]

Dadá: “Eu tive medo, Doutor. Parecia feira de peixe. E quando é assim, o sangue ferve, os ladrões ficam desvairados. No meio daquela bagunça, poderia ter sobrado pra mim. [. . .]

Nego Preto: “Àquela altura, ninguém ouvia mais nada. Pela grade, a gente fica chegar um monte de polícia mascarada, só com os olhinhos de fora, cachorro, metralhadora, e um helicóptero voando bem baixinho com uma metralhadora apontada pra nós.”

[. . .]

Antônio Carlos: “A gente pode ser ignorante, ladrão, assassino. . . Mas burro não. Ninguém gosta de morrer. Quando a PM invadiu, todo mundo correu para o xadrez, pois não tinha condição encerrar eles com faca e pedaço de pau.”

[. . .]

Presidiária não identificada: “Entraram para matar, Doutor. Gri-

tando que éramos um bando de aidéticos, que se encostasse na gente, pegava doença.

[. . .]

Sem chance: “Vai saber. Ele não teve coragem de matar uma mulher (remetendo-se à sua mulher, Lady Di)”.

Lady Di: “Foi o nosso amor que nos salvou.”

O resultado do massacre deu-se em 111 mortos, sendo todos eles prisioneiros. Não houve policiais mortos, nem feridos nesta rebelião.

Após o caos de Carandiru, os presidiários restantes foram transferidos para o presídio de Taubaté em 1993, onde se originou pelo, desgaste emocional e raiva, proferidas pelo descaso e direta violação dos Direitos Humanos aos carcerários, o Primeiro Comando da Capital, assim como apontam os pesquisadores do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) Camila Dias e Bruno Paes Manso:

O PCC surgiu no ano seguinte (1993) na Casa de Taubaté, em um contexto de extrema violência no sistema prisional de São Paulo, em que o massacre do Carandiru foi o caso mais emblemático, mas não o único (Valle, 20/09/2022).

Então, notamos que os direitos humanos possuem interligação com a Lei de Execução Penal, visto que sem suas significativas jurisprudências sobre a importância da dignidade, vida e saúde humana (bem como variáveis). Sem a contribuição dos Direitos Humanos, temos como consequências o crime organizado e radicalização em massa nos presídios, assim como o exemplo de Carandiru.

É nítido que se fosse pela justa implementação dos Direitos Humanos em presídios, quiçá as vítimas do Complexo de Carandiru ainda estariam vivas. Logo, é conclusivo que os Direitos Humanos salvam vidas. Inclusive, até aquelas que não são sujeitas ao sistema prisional, uma vez pensado que dezenas de famílias foram rompidas e jamais reparadas pelo descaso de Carandiru, bem como pelas vítimas do Primeiro Comando da Capital, que até o presente momento, se encontra mais energética do que nunca.

## Conclusão

Indubitavelmente, é inquestionável neste momento dizer que sem os Direitos Humanos seria possível qualquer mínima relação de existência da Lei de Execução Penal. Visto que é somente com as bases infungíveis da dignidade, da vida, da saúde e suas ilimitadas variações o pensamento de ser de fato- humano. Com isso, para realmente fazermos o direito, o *juris et de jure* (direito de fato), a sociedade deve imediatamente prestar veracidade às causas humanas.

Aliás, a falta dos Direitos Humanos em qualquer sociedade produz

efeitos irreparáveis, tal como foi demonstrado pelo nascimento do Primeiro Comando da Capital ao que se tange o Complexo do Carandiru. Não somente, os fatos irreversíveis não são demonstrados tão somente a esse fato. Esses não são imóveis, mas sim constantes.

Dezenas de famílias perderam seus entes queridos com o trágico acontecimento de Carandiru, mas também, milhares de famílias foram dizimadas, esquecidas, perdidas pelos ataques brutais pela maior rede de crime organizado do estado de São Paulo, o PCC.

Contextualizando o fato com situações atuais no cenário brasileiro, o Rio Grande do Norte enfrenta uma guerra silenciosa entre a sociedade e o PCC, isso pois essa rede de crime organizado se expandiu, não se encontrando tão somente no estado de São Paulo, apenas. Nos anos 2000, a taxa de homicídio no Rio Grande do Norte era de 9,7% por 100 mil habitantes. Em 2019, com a entrada nas últimas décadas do Primeiro Comando da Capital às regiões norte do país, o número disparou- ainda na mesma proporção- para 25,5% (Machado, 2023).

À vista disso, a problematização não teve seu fim junto com o Complexo carcerário, assim como muitos indivíduos ainda acham. Mas sim, persiste e perdurará por muitos anos, se nada for feito para melhorar as condições dos indivíduos carcerários.

Quiçá, Luiz Antônio Fleury Filho, ex-governador de São Paulo no período do Massacre de Carandiru, gozasse de maior sabedoria, empatia e consciência de classe; 111 presidiários não teriam suas vidas ceifadas em vão. Pois, assim como Drauzio Varella termina sua obra:

“No dia 2 de Outubro de 1992, morreram 111 homens na Casa de Detenção de São Paulo. Não houve mortes entre os policiais militares.

Só podem contar o que aconteceu Deus, a polícia e os presos. Eu ouvi apenas os presos.”.

## Referências

AMES, J. L. **Aristóteles: por que vivemos coletivamente?** 2013. Jornal Tribuna. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/aristoteles-por-que-vivemos-coletivamente/#:~:text=A%20explica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Arist%C3%B3teles%20aponta,a%20finalidade%20do%20ser%20humano>. Acesso em: 2023.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS 1948. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2023.

BARRETTO, R. DIREITOS HUMANOS 12ª. ed. [S.l.]: Juspodivm, 2023. (Sinopses para Concursos, v. 39), cap. 1, p. 25 - 25. ISBN 9788544243053.

CARANDIRU: **Como O Massacre de 111 Presos Levou à Criação Do PCC.**

Veja, n. 2498, 10/ 2016.

CARLOS EDUARDO ADRIANO JAPIASSÚ 2020. CARLOS EDUARDO ADRIANO JAPIASSÚ. EXECUÇÃO PENAL NO BRASIL: UM EXEMPLO DE DISCRICIONARIEDADE. **Meu Site Jurídico**, Junho 2020. Disponível em: <https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2020/06/11/execucao-penal-no-brasil-um-exemplo-de-discriminabilidade/>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRAZÃO, D. **Biografia de Jürgen Habermas**: Filósofo Alemão. 2020. Ebiografia. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/jurgen\\_habermas/](https://www.ebiografia.com/jurgen_habermas/). Acesso em: 2023.

GEORG LOHMANN. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **SciELO-Brasil**, Maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/CPqwPkvNtYgWLPb6tdRKpr-sR/?lang=pt#>. Acesso em: 2023.

KATHRIN ROSENFELD. **Estética**. São Paulo: Edi-

tora Schwarcz - Companhia das Letras, 2006. 63 p. ISBN 8537803510, 9788537803516.

Acesso em: 2023.

MACHADO, L. 'Facções nunca dormem': a guerra silenciosa por trás de ataques no Rio Grande do Norte. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cn4rjlllyjvo#:~:text=Em%202010%2C%20esse%20%3%ADndice%20subiu,da%20%3%BAltima%20d%3%A9cada%2C%20segundo%20especialistas>. Acesso em: 2023.

MELLO, C. C.; OLIVEIRA, S. A. de; Catarina, U. F. de S. **Vozes do Carandiru**. 2015. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135269>.

MIRABETE, J. F.; FABBRINI, R. N. **EXECUÇÃO PENAL**. 14ª. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 1055 p.

NUCCI, G. de S. **Curso de Direito Penal**: Parte Geral. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018. v. 1. 1069 p. ISBN 9785830978594. Acesso em: 2023.

VALLE, L. **30 anos do massacre do Carandiru: por que episódio deve ser lembrado?** 20/09/2022. Instituto Claro. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/30-anos-do-massacre-do-carandiru-por-que-episodio-deve-ser-lembrado/#:~:text=%E2%80%9C%20PCC%20surgiu%20no%20ano,o%20%3%BAnico%E2%80%9D%2C%20informa%20Jesus>. Acesso em: 2023.

VARELLA, D. **Carandiru**: O Filme. Columbia Pictures do Brasil, 2003.

# OS DEZ PRIMEIROS ANOS DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE): ENTRE “INTENCIONALIDADES” E “RESULTADOS”

**Fabiano Quadros Rückert**

Doutor em História. Professor Adjunto de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Gonçalina Francisca de Oliveira Martta**

Licenciada em História. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## **Resumo:**

O texto aborda o desempenho do Estado brasileiro no cumprimento das diretrizes previstas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - sistema implantado pela Lei 12.594/2012. O texto foi construído a partir do estudo de dois documentos, ambos produzidos com o intuito de monitorar o funcionamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: o primeiro, datado de 2018, contém informações sobre as medidas socioeducativas em meio aberto; o segundo, datado de 2020, contém informações sobre a oferta de medidas socioeducativas que envolvem restrições de liberdade. O estudo dos respectivos documentos foi direcionado para a identificação de fragilidades na política nacional de atendimento socioeducativo. No entanto, considerando a complexidade e abrangência do tema, o texto contempla apenas uma fração das muitas fragilidades identificadas no material consultado.

**Palavras-chave:** Proteção integral; Jovens em conflito com a lei; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

## **Introdução**

No transcurso das últimas décadas o Brasil realizou constantes avanços na direção de um atendimento socioeducativo capaz de conciliar a proteção integral dos menores de idade em situação de conflito com a lei e a necessidade de “reprovação” e “correção” do ato infracional cometido pelos respectivos menores. Os avanços iniciaram na década de 1980, quando a

doutrina da proteção integral ganhou importância, tendo sido incorporada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e posteriormente, reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, implantado pela Lei 8.069 (Brasil, 1990). Segundo Paula (2017, p. 111), no ECA, “a liberdade assistida emerge como estratégia central, pois não está circunscrita a nenhuma instituição em particular e permite promover a articulação entre diferentes instâncias em que o processo de socialização do adolescente se dá, isto é, na família, na comunidade, na escola e no mundo do trabalho, [...]”

Uma vez assegurada na Constituição e no principal lei infanto-juvenil, a Doutrina da Proteção Integral e possibilidade de cumprimento de medidas socioeducativas em ambiente aberto se tornaram direitos para os menores em situação de conflito com a lei, e conseqüentemente, a oferta de ambos se configurou como uma responsabilidade do poder público (Paula, 2017; Albuquerque, 2020).

No intuito de assegurar a oferta de medidas socioeducativas compatíveis com a garantia de acesso dos menores à escolarização, à profissionalização, à convivência familiar e comunitária; à saúde; ao esporte; à cultura e ao lazer, em 2002, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/SPDCA), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e Juventude (ABMP) e com o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD), realizaram encontros estaduais para discutir estratégias necessárias para efetivar a proteção integral dos menores em situação de conflito com a lei. Os encontros resultaram na proposta de criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, fato ocorrido em 2006, através da Resolução nº 119 do CONANDA (Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2018).

O escopo do atual SINASE já estava delineado em 2006. Na Resolução nº 119/206 estava prevista a criação de planos estaduais voltados para o atendimento socioeducativo e a necessidade de criação de Unidades de Atendimento capacitadas para a oferta de ações socioeducativas pautadas nos princípios dos Direitos Humanos e nas prescrições do ECA. No entanto, foi somente em 2012 que o Congresso aprovou a Lei 12.594/2012, e, por meio dela, implantou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O hiato de tempo de vinte e dois anos entre a promulgação do ECA e a implantação do SINASE é uma prova incontestável das dificuldades enfrentadas pelo poder público brasileiro para definir o arranjo político/institucional e os estabelecer os procedimentos operacionais necessários para efetivação da proteção dos direitos dos menores em situação de conflito com a lei. Parte destas dificuldades foi consequência do impasse em torno da divisão de responsabilidades entre os entes federativos; outra parte, envolve tensões entre a dimensão “punitiva” e a dimensão “protetiva” das

medidas socioeducativas. Seria incorreto dizer que as tensões estão plenamente superadas. Contudo, podemos afirmar que a implantação do SINASE representou um avanço na definição das diretrizes socioeducativas e na padronização dos procedimentos operacionais, no âmbito nacional.

Produto de uma conjuntura marcada de um lado, pelo princípio da corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família com a educação, e do outro, pela necessidade de divisão das atribuições entre os entes federados no enfrentamento ao problema da criminalidade infantojuvenil, o SINASE fixou atribuições para as três esferas da administração pública e determinou a participação da União, dos Estados e dos municípios na elaboração e execução das ações socioeducativas.

Na concepção que orientou o presente estudo, interpretamos o SINASE como um documento que comporta duas dimensões: a “punitiva” e a “protetiva”. O foco do nosso estudo foi direcionado para a dimensão “protetiva”, e, conseqüentemente, priorizamos dados que registram as ações do poder público voltadas para a proteção dos direitos preconizados na legislação brasileira para todos os menores de idade. Dentro deste escopo, selecionamos dois documentos que fornecem informações sobre o SINASE. São eles: o “Relatório da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social” [doravante identificado como “Relatório”]; (Brasil, 2018) e o “Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Eixo 3” [doravante identificado como “Levantamento”] (Brasil, 2020).

O “Relatório” contém os resultados de uma pesquisa realizada em 2018 pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). A pesquisa registra a situação das medidas socioeducativas em meio aberto no ano de 2017; foi realizada por meio do sistema eletrônico elaborado pelo MSD e abrangeu 97% dos municípios brasileiros. O “Levantamento”, por sua vez, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade que envolveu diversos segmentos da administração pública e foi realizada por meio de questionário eletrônico.

Na seqüência do texto, vamos analisar, em seções distintas, um conjunto de informações procedentes do “Relatório” e um conjunto de informações procedentes do “Levantamento”. Cabe ressaltar que as informações selecionadas, intencionalmente, registram fragilidades na oferta do atendimento socioeducativo e serão analisadas a partir de diretrizes previstas na 12.594/2012.

## **Notas sobre a oferta de medidas socioeducativas em meio aberto (em 2017)**

Segundo o “Relatório”, em 2017, o Brasil registrou 117.207 adolescen-

tes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).<sup>1</sup> O quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, no respectivo ano (Brasil, 2020, p. 5).

Cerca de 40% dos 117.207 adolescentes e jovens que em 2017 foram atendidos por medidas em meio aberto residia no Estado de São Paulo - fato que indica uma acentuada concentração de atos infracionais no respectivo estado. O número de menores infratores cumprindo medidas em meio aberto em São Paulo é superior a proporção da população paulista no conjunto total do Brasil, uma vez que em 2017, o estado concentrava 21,7% da população total do Brasil. Além do elevado número de medidas em meio aberto aplicadas em São Paulo, o “Relatório” também indica maior incidência das medidas nas grandes áreas urbanas, especialmente no eixo sul-sudeste. Nas demais regiões do Brasil (Nordeste, Centro-Oeste e Norte), as capitais concentram uma parte expressiva das medidas nas modalidades LA e PSC (Brasil, 2018, p. 13-14).

As informações referentes à distribuição espacial das medidas em meio aberto nos indicam que a probabilidade de envolvimento com os atos infracionais para adolescentes e jovens residentes nas grandes cidades é mais elevada.

O “Relatório” apresenta o perfil dos adolescentes e jovens que em 2017 cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto. Com base nos dados deste documento, sabemos que 89% dos menores em situação de conflito com corresponde ao gênero masculino e 82% se encontrava na faixa etária entre os 16 e 21 anos. A maior parte dos atos infracionais que motivaram a aplicação de medidas LA e LSC se enquadrava nas categorias “tráfico de drogas” (21%), “roubo” (16%) e “furto” (11%). A porcentagem de medidas socioeducativas em meio aberto aplicada para a categoria “homicídio” foi inferior à 1%. O número de menores envolvidos com o tráfico demanda maior atenção do poder público, sobretudo porque ele apresenta um histórico de crescimento contínuo e porque existe uma relação complexa entre a pobreza e o envolvimento com o tráfico de drogas ilícitas.

No que diz respeito ao cumprimento de obrigações municipais previstas na Lei 12.594/2012, o “Relatório” informa que apenas 16% dos municípios possuíam Comissão Intersetorial do SINASE, e, conseqüentemente, 84% não atendiam esta obrigação. O fato é preocupante porque a inexistência das Comissões compromete a cooperação entre os diferentes órgãos envolvidos nas medidas socioeducativas.

Outra obrigação dos municípios prevista no SINASE é a oferta de Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo. Em 2017, apenas 58% dos

---

1 Uma introdução aos elementos que caracterizam as medidas de Liberdade Assistida e medidas de Prestação de Serviço à Comunidade pode ser consultada em Della Giustina (1998).

municípios responderam que possuem um plano elaborado.

A necessidade de os municípios possuírem equipes com profissionais procedentes de distintas áreas (Saúde, Assistência Social e Educação) para atender aos adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei está prevista no SINASE. Contudo, em 2017, 84% dos municípios não possuíam equipes destinadas especificamente para o atendimento socioeducativo. Em muitos casos, o atendimento estava sendo ofertado por profissionais vinculados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Neste aspecto, importa ressaltar que a inexistência de equipes profissionais especificamente ocupadas com as medidas socioeducativas compromete a eficiência destas medidas e gera uma sobrecarga para o SUAS. A mudança neste quadro passa, inevitavelmente, pela ampliação e qualificação das equipes municipais envolvidas com as medidas socioeducativas.

## **Notas sobre as medidas de internação e de semiliberdade no SINASE (ano 2019)**

A Lei 12.594/2012 prevê a realização periódica de avaliações externas para monitorar o funcionamento do SINASE. No intuito atender ao procedimento previsto na legislação, em 2018 o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) firmou um acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com o Centro de Estudos Internacionais sobre Governo (CEGOV) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e autorizou a realização de uma ampla pesquisa centrada nas medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade.

A pesquisa foi organizada a partir dos 4 eixos do SINASE. São eles: gestão, entidades, programas e resultados. Neste texto, vamos concentrar nossa atenção no Eixo 3, que corresponde aos “programas” que devem ser elaborados pelos Estados e municípios para orientar a oferta de medidas socioeducativas.

A equipe que conduziu a pesquisa que resultou no “Levantamento” enviou questionários por e-mail para diversos funcionários da administração pública envolvidos na oferta de medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade. Através deste procedimento, a equipe coletou respostas de 22 gestores estaduais, 237 diretores de unidades de atendimento, 206 técnicos da assistência social, 190 técnicos em educação, 182 técnicos em saúde e 207 socioeducadores. Os dados coletados, apesar de abrangentes e diversificados na procedência funcional, não representam a totalidade nacional, uma vez que eles não incluem informações sobre a situação do atendimento socioeducativo ofertado no Distrito Federal e nos Estados de São Paulo, Tocantins, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.<sup>2</sup> Além da ausência de dados

---

2 Segundo a equipe responsável pela pesquisa, o Distrito Federal e os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Tocantins e Mato Grosso do Sul não enviaram as informações

procedentes das unidades federais supramencionadas, importa ressaltar que a porcentagem de questionários respondidos foi baixo, conforme demonstrado no Quadro abaixo.

**Quadro 1:** Número de participantes e porcentagem de questionários respondidos por segmento consultado

Segmento consultado	Número de participantes	% de questionários respondidos
Diretor de Unidade	237	70%
Agente Socioeducador	207	61%
Assistente Social	206	61%
Educadores	190	56%
Profissionais da Saúde	182	54%
Gestor Estadual	22	85%

Fonte: Brasil, 2020.

O baixo número de questionários respondidos e a ausência de informações sobre as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade de 5 unidades federais pode ser interpretado como uma fragilidade do SINASE. E, no nosso entendimento, se configura como uma fragilidade grave, na medida em que sinaliza a falta de compromisso dos entes federados, das instituições e dos profissionais com a avaliação externa, prevista na Lei 12.594/2012.

No que diz respeito a análise dos dados coletados, a pesquisa usou como parâmetro o documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), intitulado o “Manual para a Mensuração de Indicadores de Justiça Juvenil”, (ONU, 2006). A partir deste documento e da elaboração de indicadores a equipe responsável pela avaliação externa do SINASE analisou o conjunto de respostas coletadas nos seis questionários aplicados. Dentre os indicadores usados no “Levantamento”, selecionamos dois. São eles: o indicador “3.2.1” e 3.2.3.

O primeiro (“3.2.1”) diz respeito à existência de Projetos Pedagógicos nas Unidades que ofertam medidas socioeducativas. O SINASE determina que todas as Unidades do SUAS devem elaborar projetos pedagógicos para orientar os procedimentos institucionais de atendimento aos menores em situação de conflito com a lei. No entanto, as respostas recebidas pela pesquisa de avaliação externa indicam que esta determinação não está sendo plenamente atendida. No quadro abaixo, reproduzimos dados extraídos do “Planejamento” que evidenciam o descumprimento da obrigatoriedade dos Projetos Pedagógicos.

---

solicitadas (Brasil, 2020). O procedimento destas unidades federais, omitindo os dados, vai contra as diretrizes previstas no SINASE.

**Quadro 2** - dados referentes a existência de Projeto Pedagógico nas Unidades por região nacional

Questão	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Média nacional
“Existência de Projeto Pedagógico na Unidade em 2019?”	0,68	0,81	0,82	0,87	0,66	0,76

Fonte: (Brasil, 2020, p. 50)

De acordo com o parâmetro adotado pela equipe de avaliação externa do SINASE, na questão destacada no **Quadro 2**, a pontuação máxima seria 1,0 - o equivalente a existência de Projeto Pedagógico em todas às Unidades participantes. No entanto, a pontuação máxima não foi atingida em nenhuma das cinco regiões do Brasil. Isto significa que um contingente expressivo de Unidades oferta medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade sem a existência de um Projeto Pedagógico que contemple as particularidades e demandas dos adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei. Na ausência do Projeto Pedagógico institucional, o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nas Unidades é prejudicado, quantitativamente e qualitativamente. E, por consequência, as condições efetivas para que os menores sob custódia recebam o acesso à escolarização, profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer, e orientação religiosa, se encontram comprometidas.

O segundo indicador do “Levantamento” que selecionamos - o “3.2.3” - é composto de duas questões com valor de 1,0 cada. Ele trata especificamente da existência de Projeto Político-Pedagógico nas Unidades de atendimento socioeducativo, no ano de aplicação da pesquisa. Reproduzimos abaixo os dados extraídos do documento.

**Quadro 3:** existência de Projeto Político-Pedagógico por regiões do Brasil (ano 2019)

Questões	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Média nacional
Existência de Projetos Políticos Pedagógicos?	0,64	0,85	0,75	0,87	0,60	0,77
Oferecimento de atividades do Projeto Político Pedagógico nas Unidades?	0,69	0,80	0,78	0,77	0,50	0,54
<b>Total</b>	1,33	1,65	1,53	1,64	1,10	0,51

Fonte: (Brasil, 2020, p. 55)

No intuito de incentivar o aprimoramento das práticas socioeducativas e o monitoramento dos resultados, a Lei 12.594/2012 determina, no seu art. 1, I, que as Unidades devem elaborar anualmente um Projeto Político-Pedagógico (PPP) prevendo as atividades socioeducativas que serão ofertadas e

os objetivos desejados. O PPP deve estar em consonância com os princípios do SINASE e deve ser compartilhado com os adolescentes e jovens atendidos e com os seus familiares.

Os números apresentados no **Quadro 3** indicam uma fragilidade do SINASE no que concerne a existência e aplicação do PPP nas Unidades de atendimento socioeducativo. No cenário ideal as respostas coletadas pela pesquisa de avaliação externa deveriam somar 2,0 para o indicador “3.2.3”. No entanto, a média nacional ficou em 0,51. A observação mais atenta da segunda pergunta que forma o indicador aponta para um aspecto interessante do SINASE: 54,4% das Unidades participantes da pesquisa informaram que realizam atividades previstas no PPP nas suas dependências, e, no sentido inverso, 45,6% realizam atividades em ambientes externos. O uso de ambientes externos implica na necessidade de colaboração entre as Unidades socioeducativas e outras instituições do poder público. E, na prática, este tipo de colaboração interinstitucional apresenta certa complexidade.

Os dados apresentados no “Levantamento” indicam que em 2019, as principais atividades de esportes e lazer foram as mais ofertadas dentro das Unidades, estando presentes “em 32,5% das 154 unidades pesquisadas [...]”. Atividades de arte cultura ocupam a segunda posição (27,3%), seguidas pelas atividades voltadas para qualificação profissional (25,3%). Nas atividades socioeducativas ofertadas em ambientes externos às Unidades o acesso à cultura e à arte ocupam a primeira posição (66%) e as atividades de qualificação profissional a segunda (42%).

Considerando as diferenças supramencionadas entre medidas ofertadas nas Unidades e medidas ofertadas em ambientes externos, acreditamos que a ampliação de atividades socioeducativas voltadas para a qualificação profissional no interior das Unidades é um dos grandes desafios do SINASE. Outro desafio, consiste em promover ações para estimular a cooperação interinstitucional entre as Unidades responsáveis pela custódia dos menores e as demais instituições do poder público, ou entre as Unidades e instituições privadas. No nosso entendimento, a cooperação interinstitucional é necessária para assegurar a proteção integral dos direitos dos menores em situação de conflito com a lei. Contudo, registramos nossa preocupação com a viabilidade desta cooperação quando uma parte expressiva das Unidades, em 2019, não possuía um Projeto Pedagógico ou não possuía um Projeto Político-Pedagógico para o respectivo ano.

## **Considerações finais**

Na concepção que orientou este estudo a reflexão crítica sobre o desempenho do SINASE deve ser um exercício constante, sob tudo porque o Sistema Nacional de Atendimento Socio Educativo foi concebido dentro do princípio da gestão democrática dos serviços públicos. Neste sentido, consideramos altamente salutar as iniciativas voltadas para o monitoramento do

SINASE.

Durante a consulta dos dois documentos selecionados, identificamos disparidades na oferta de medidas socioeducativas entre as cinco macrorregiões do Brasil. Na maior parte dos indicadores, a região Norte e o Centro-Oeste apresentam um desempenho inferior. No plano das estatísticas, as disparidades regionais tendem a ser aceitas com naturalidade. Mas esta naturalidade dificulta a proposição [e o financiamento] de estratégias voltadas especificamente para estas duas regiões.

No “Relatório” de 2018 constatamos a tendência de crescimento na aplicação de medidas de internação e de semiliberdade. Esta tendência é preocupante, sobretudo porque a porcentagem de atos infracionais graves cometidos por menores permanece relativamente estável, ao longo dos últimos anos. A concentração de atos infracionais nas grandes cidades, apesar de não ser um fenômeno novo, também é preocupante. Ela indica a persistência de um quadro problemático que envolve, dentre outros fatores, o crescimento do crime organizado e o agravamento da pobreza.

No que concerne as fragilidades identificadas no Eixo 3 do SINASE e publicadas no “Levantamento”, em 2020, constatamos que a preocupação com o planejamento pedagógico das Unidades socioeducativas tem sido negligenciada. Não podemos afirmar que esta negligência é responsabilidade dos gestores estaduais ou dos profissionais que atendem nas Unidades municipais. E seria incorreto isentar o governo federal da responsabilidade pelas fragilidades apontadas, uma vez que ele participa do SINASE e possui atribuições previstas no art. 3º da Lei 12.594/2012. Dentre as competências da União no funcionamento do SINASE, destacamos (i) a formulação e coordenação da execução da política nacional de atendimento socioeducativo; (ii) a elaboração do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo - em cooperação com Estados e Municípios; (iii) a contribuição para a qualificação e ação em rede e (iv) a garantia da publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distrital e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo.

Não compactuamos com a ideia de que o Estado brasileiro tem sido completamente ineficiente na promoção de ações socioeducativas voltadas para a efetivação do direito de acesso à educação, ao esporte e à cultura para os jovens em conflito com a lei. Os dados consultados demonstram que existe um esforço [das instituições públicas e dos profissionais envolvidos] para assegurar a proteção integral dos menores que cumprem medidas em meio aberto ou cumprem medidas de internação e de semiliberdade. Contudo, não podemos desconsiderar que o SINASE precisa ser aprimorado, sobretudo porque a sua abrangência e eficiência impactam na formação de um expressivo contingente de jovens brasileiros que são menores de idade, e, que geralmente, vivem em situação de vulnerabilidade social.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria do Carmo Alves. O movimento pelos direitos da criança e do adolescente e o controle social sobre a política socioeducativa: repertórios de interação socioestatal. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 29, p. 31-66.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei n. 12594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no Sistema Único de Assistência Social. Eixo 3**. Brasília, Distrito Federal: 2018.

DELLA GIUSTINA, J. Medidas socioeducativas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Org). **Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: Ministério da Justiça, p. 47-52, 1998.

PAULA, Liana de. **Punição e cidadania: adolescentes e liberdade assistida na cidade de São Paulo**. Alameda, 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **SINASE. Impactos e alterações na política municipal de atendimento socioeducativo**. Rio de Janeiro: s/editora, 2018.

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MATRIZES POLÍTICAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DISPUTA

**Eduardo Soncini Miranda**

Doutor em Ciência Política - Universidade Federal do Paraná/UFPR

## **Resumo:**

O presente artigo localiza a educação de uma maneira geral e mais precisamente as políticas públicas de formação de professores frente a uma disputa política, social e epistemológica realizada por dois blocos de interesse no Brasil. O primeiro bloco de hegemonia neoliberal materializado em pelo menos dois instrumentos basilares: a Lei 9394/1996 ((LDBEN) e o 1º PNE do milênio (Lei 10.172/2001) com forte acento empresarial e de concepção tecnicista e avaliativista, O conceito central desse bloco é a pedagogia das “competências e habilidades” de Perrenoud. O outro bloco é associado ao 2º PNE do milênio, Lei 13.005/2014. Este bloco é forjado nas lutas sociais e está centrado no protagonismo dos novos sujeitos sociais (a criança, a mulher, o negro, os indígenas, a pessoa deficiente, o grupo LGBTQ+, os jovens, os idosos, o Plano Nacional de Direitos Humanos, o Meio Ambiente). As palavras chave são “Humanização e Cidadania”, direito a estar na escola (universalização do acesso) e direito a aprender na escola (universalização da Cultura, do conhecimento, da arte, da Cidadania). Por fim apresentamos propostas de superação das nefastas sequelas deixadas ao campo educacional brasileiro pós golpe de 2016.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação; Pedagogia.

É ainda recente o debate acadêmico sobre as políticas públicas de Formação de Professores no Brasil. Identificamos que estão apenas no final do século passado (década de 1970) os primeiros movimentos de discussão mais sistematizados sobre o tema no país. Entendemos que isso se deve a uma série de fatores, uns mais tangenciais: a descontinuidade das políticas educacionais e outros mais estruturais como seus permanentes aspectos de política colonizada e ausência de recursos financeiros para concretizá-las. (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

O fato é que as políticas sociais de modo geral, e nesse sentido, as políticas educacionais como a política de formação de professores não surgem da natureza, de alguma explicação biológica, natural, tampouco estão relacionadas a algum acontecimento de ordem mística/religiosa, e portanto, mesmo que por vezes frequentes, comuns, jamais devem ser “*naturalizadas*”/”*mistificadas*” sob pena de uma falsa compreensão epistêmica e metodológica. Entendemos que as políticas sociais sofrem a influência do meio social (político/econômico/cultural) no qual estão inseridas. Nesse sentido, investigaremos sobretudo as estruturas fundantes da Sociedade e do Estado brasileira(o) em perspectiva histórica, para depois analisar as características das tendências pedagógicas das políticas de formação de professores no Brasil, notadamente seus movimentos institucionais em uma visão crítica. Já aqui nos filiamos metodologicamente, portanto, ao materialismo histórico dialético, definido por Engels, como

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (Engels, 2022, p. 95)

Nossas perguntas orientadoras são: i) Como compreender as novas coordenadas políticas, jurídicas e sociais que se engendram na sociedade brasileira atual e quais seriam suas relações com a ampliação do reconhecimento da questão da formação de professores no Brasil? ii) Quais seriam as ressonâncias dessas lutas na formação dos educadores no Brasil? Responde-las, é o que nos propomos a fazer a seguir.

## **Formação da sociedade e estado brasileiros**

A sociedade brasileira é atualmente composta por cerca de 210 milhões de habitantes vivendo no oitavo maior território do planeta com mais de 8 milhões de quilômetros quadrados, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Nossa população é formada majoritariamente por mulheres (51,8% do total de habitantes), enquanto os homens correspondem a 48,2% da população brasileira. A maior parte da população brasileira se autodeclara parda, esse grupo é constituído por 46,8% das pes-

soas, os brancos correspondem a 42,7% da população seguidos pelos pretos, que são 9,4%, e pelos amarelos e indígenas, que representam, em conjunto, 1,1% do contingente populacional brasileiro de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2019).

Há menos de um século, até 1930, nossa população era calculada em torno de 50 milhões de pessoas, sendo cerca de 80% delas habitantes da zona rural e 90% analfabeta (Carvalho, 2001), circunscritas portanto a todos os desdobramentos culturais, políticos e econômicos que esses dados pressupõem. De 1930 para cá o que se viu foi um intenso e desordenado processo de urbanização, atrelado a industrialização, que quadruplicou nossa população e inverteu a pirâmide colocando hoje 80% dos agora 200 milhões de habitantes basicamente “*amontoados*” nas grandes cidades/capitais dos 27 estados e suas regiões metropolitanas, os alfabetizando em mais de 90%, trazendo consigo também os atuais problemas sociais dessa nova ordem mais urbana, a saber: a violência, o desemprego, a falta de moradia, a mobilidade, o meio ambiente etc.

O Brasil é o único país do mundo que aparece simultaneamente em duas listas, que vistas juntas, parecem no mínimo curiosas, para não dizer contraditórias: a lista dos 10 países mais ricos do mundo<sup>1</sup> e, ao mesmo tempo, a lista dos 10 países mais desiguais do mundo<sup>2</sup>. Frise-se: o Brasil é uma das maiores economias do mundo. Recentemente, em 2011, o país chegou a superar a Inglaterra, berço do capitalismo, em termos de produto interno bruto (PIB), chegando a ser a sexta economia do mundo (BBC, 2011). Ou seja, o Brasil está há décadas, pelo menos desde a Constituição de 1988, figurando, ora melhor ora pior colocado entre as 10/20 maiores economias do mundo, ao passo que, também há décadas não consegue sair, mesmo que com avanços importantes e recentes, do vergonhoso grupo das 10/20 sociedades mais desiguais do mundo, o Brasil é mais desigual que Botsuana. Nesse sentido, o que queremos enfatizar, é o que o professor Ladislau Dowbor vem destacando em seus estudos: “*O Brasil não é um país pobre, mas sim, desigual*”.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvi-

- 1 Segundo dados divulgados em 2023 pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o ranking dos 10 países mais ricos do mundo, ou ainda, os que tem o PIB mais alto - são, respectivamente: Estados Unidos, com um PIB de US\$ 18,6 trilhões; China, com um PIB de US\$ 11,2 trilhões; Japão, com um PIB de US\$ 4,9 trilhões; Alemanha, com um PIB de US\$ 3,4 trilhões; Reino Unido, com um PIB de US\$ 2,6 trilhões; França, com um PIB de US\$ 2,5 trilhões; Índia, com um PIB de US\$ 2,2 trilhões; Itália, com um PIB de US\$ 1,8 trilhões; Brasil, com um PIB de US\$ 1,8 trilhões; Canadá, com um PIB de US\$ 1,5 trilhões.
- 2 Segundo o relatório de desenvolvimento humano divulgado em 2017 pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) os 10 países mais desiguais do mundo eram: África do Sul - índice de gini 63, Namíbia - 59,1, Zâmbia - 57,1, República Centro-Africana - 56,2, Lesoto - 54,2, Moçambique - 54, Brasil - 53,3, Botsuana - 53,3, Suazilândia - 51,5 e Santa Lúcia - 51,2.

mento (PNUD), o Brasil é atualmente o sétimo país mais desigual do mundo, com índice de Gini de 0,53, ficando melhor colocado apenas em relação a nações do continente africano, como África do Sul, a mais desigual do mundo (índice de Gini 0,63), Namíbia, Zâmbia, República Centro-Africana, Lesoto e Moçambique. Para se ter ideia do tamanho da nossa desigualdade social, segundo relatórios elaborados pela Oxfam<sup>3</sup>, em 2017, apenas seis brasileiros, seus CPFs somados, tinham uma riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões mais pobres do país.

Formado em uma estrutura de exploração (humana/escravizada e de seus recursos naturais) que durou cerca de 4/5 de sua história, a contar desde a invasão dos portugueses, o Brasil sempre foi extremamente desigual. Se não bastasse a incomoda posição de sermos simultaneamente uma potência em termos econômicos e, ao mesmo tempo, uma potência em desigualdades sociais, o Brasil ainda se exorciza do seu mais vergonhoso título, a saber: o de maior território escravista da história do planeta, tanto em número de seres humanos escravizados quanto em tempo de sua duração.

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo. Sendo inferior apenas à população da Nigéria (...) O Brasil foi também a nação que mais tempo resistiu a acabar com o tráfico negreiro e o último a abolir oficialmente o cativo no continente americano. (GOMES, 2019, p. 24)

De acordo com o IBGE, os negros brasileiros representam 70% do grupo abaixo da linha da pobreza. Brutais diferenças entre brancos e negros também são observadas em outros indicadores da realidade social brasileira como acesso e permanência à educação, saúde, moradia, segurança. De acordo com a PNAD Educação 2019, 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O estudo demonstra ainda a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo, em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. Dados relacionados ao acesso escolar mostram a quase universalidade de acesso na educação, posto que, 99,4% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estavam matriculadas em 2020. No entanto, ainda existia uma parcela significativa de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola o que se agravou após a pandemia<sup>4</sup>.

3 A Oxfam Brasil lançou em setembro de 2017 um relatório intitulado “A distância que nos une” com as informações sobre a desigualdade no Brasil.

4 Em 2019, esse número chegava a 1,1 milhão de crianças, 70% delas entre a população

Foi apenas recentemente, no final do século XX, com o advento do movimento pela redemocratização, culminando na promulgação de nossa atual Constituição Cidadã (1988) que logramos, mesmo que timidamente, reduzir as seculares desigualdades. Havia um relativo entendimento de que a democracia, que nos tinha custado tanto para ser recuperada, estava finalmente consolidada e em processo de “*amadurecimento*”. Fato é que, desde a Constituição de 1988, o Brasil vivia um importante e inédito processo de concretização da democracia e redução de suas históricas desigualdades sociais (Arrette, 2015).

Pesquisas realizadas pelo IBGE e IPEA corroboram esse cenário de avanços em índices sociais desde pelo menos 1988 até meados de 2015, quando uma série de crises, sociais (inauguradas com o advento das jornadas de julho de 2013), políticas (que culminaram no golpe de 2016) e econômicas (trazendo recessão por dois anos seguidos, 2015 e 2016), estagnam e derubam aquele ciclo virtuoso. A partir daí, o que observamos é uma espécie de convulsão institucional, a imposição de uma agenda política/econômica ultraliberal e ultraconservadora, sem o crivo eleitoral, posta que executada em um período de exceção, pós a execução de um golpe em 2016 posteriormente materializada nas aprovações da independência do Banco Central, da proposta de emenda constitucional (PEC) 95, chamada de PEC do Teto de Gastos<sup>5</sup>, que congelou os investimentos<sup>1</sup> em direitos sociais; além dessas foram ainda aprovadas as chamadas contrarreformas trabalhista e do ensino médio, no governo ilegítimo e golpista de Michel Temer e da reforma previdenciária no governo Bolsonaro. Houve ainda um destaque midiático e social para a “*operação Lava Jato*” que manipulou o sistema de justiça e interferiu decisivamente no sistema eleitoral prendendo ilegalmente o então líder das pesquisas, candidato Luíz Inácio Lula da Silva, fraudando e abrindo espaço para o *bolsonarismo* - força política de caráter fascista eleita em 2018. Esse (des)governo entra para a história por uma gestão marcada pela administração criminosa do país em meio a uma pandemia mundial. (Kerche; Marona, 2022; Pinheiro-Machado, et al, 2019; Singer, et al, 2016).

Fato é que, de 1988 em diante, avançamos muito na questão do acesso à educação, especialmente em relação à educação básica, mais especialmente ainda no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Notadamente tivemos um sopro de revitalização da qualidade da formação dos professores com a experiência curta, porém promissora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1982. Evoluí-

---

negra. No final do ano de 2020, esse número chegou a 5,5 milhões de crianças sem esse acesso à educação (Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 2021).

- 5 Emenda Constitucional 95/16 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Em 15 de dezembro de 2016, entra em vigor e a partir daí todos os gastos federais são congelados conforme valores de 2016, mantidas correções com base na inflação para o período de 12 meses anteriores.

mos também no tocante à estrutura do financiamento das políticas públicas educacionais e à qualidade do ensino, conquistas corroboradas no grande marco do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014)<sup>6</sup>. No entanto, como lembra o mestre Drummond, havia uma “pedra” no meio do caminho. *“Nunca me esquecerei desse acontecimento. Na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho”* (Drummond, 1967). A “pedra” aludida por Drummond, no nosso contexto, é o Golpe de Estado de 2016. Foi difícil acompanhar aquele indigno 17 de abril de 2016, vivenciar de forma tão intensa o ressentimento, preconceito, ódio, machismo e misoginia de parte dos parlamentares brasileiros.

## O golpe de 2016

É sintomático e seminal da atual realidade política brasileira que o ciclo político do PT tenha terminado com um golpe. O impeachment planejado e realizado em 2016 contra a democraticamente eleita presidenta Dilma Rousseff foi um golpe institucional por diversas razões. Entre as mais claras e evidentes estão a absoluta falta de legalidade para sua aprovação e os interesses presentes no cenário interno/internacional personificados nos atores responsáveis por desencadear o processo golpista.

Em sistemas presidencialistas os mandatos são prefixados, salvo o raríssimo expediente do *“impeachment”*, sendo ele mesmo, um último subterfúgio constitucional, à traumática remoção de um mandato democraticamente eleito (Linz, 1987). Para isso é previsto que apenas crimes de responsabilidade. Contudo, destacamos que não havia nenhum crime de responsabilidade dolosamente cometido pela presidenta, já que as alegadas “pedaladas fiscais<sup>7</sup>” não passam de artifícios técnicos que, por mais que sejam de reputação questionável, não estão previstas na Constituição como passíveis de crime de responsabilidade.

Vamos dar nome aos bois. O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares - deputados e senadores - profundamente envolvidos

6 Meta 15/PNE - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

7 Para uma análise técnica ver Lodi Ribeiro, R. Pedaladas Hermenêuticas no Pedido de Impeachment de Dilma Rousseff. In: PRONER, Carol et al. A resistência ao golpe de 2016. Canal 6 Editora, 2016.

em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas - uma prática corriqueira em todos os governos anteriores! Não há dúvida de que vários quadros do PT estão envolvidos no escândalo de corrupção da Petrobras, mas Dilma não... Na verdade, os deputados de direita que conduziram a campanha contra a presidente são uns dos mais comprometidos nesse caso, começando pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (recentemente suspenso), acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal etc. (Lowy, 2017, p. 41)

Assim, o Brasil pós golpe de 2016 ficou marcado por imensos retrocessos. Segundo o relatório “*País Estagnado: um retrato das desigualdades no Brasil*” (2018), pela primeira vez em 23 anos houve recuo na equiparação de renda entre mulheres e homens entre 2016 e 2017. Ainda segundo o estudo, desde 2011, a equiparação de renda entre negros e brancos está estagnada. Entre 2016 e 2017, os brancos mais ricos tiveram ganhos de rendimentos de 17%, enquanto negros incrementaram suas rendas em apenas 8,1%. A metade mais pobre da população teve uma retração de 1,6% de seus rendimentos entre 2016 e 2017. Os 10% mais ricos tiveram crescimento de 2% em seus rendimentos entre 2016 e 2017.

A roda da redução das desigualdades no Brasil parou de girar. A distribuição de renda estagnou, a pobreza voltou com força e a equiparação de renda entre homens e mulheres, e negros e brancos, que vinha acontecendo ainda que timidamente, recuou. São retrocessos inaceitáveis para um país cuja maioria é justamente de pobres, negros e mulheres. E essas desigualdades de renda, raça e gênero são reforçadas - e retroalimentadas - por nosso injusto sistema tributário, que cobra mais justamente de quem menos tem. Isso não pode continuar. (Oxfam, 2018).

Desde 2016, presenciamos um avanço ilegítimo, (governo Temer), posto que não consagrado em escrutínio eleitoral, da agenda ultraliberal: que reduz as políticas públicas à lógica econômica e, em especial, na educação tem-se como régua o PISA, índices e instrumentos avaliativos internacionais, formulados sob a tutela da OCDE, privilegiando as avaliações de larga escala, soluções educacionais, privatizações e padronizações. Ao que parece, esse avanço ganhou força nas tumultuadas eleições de 2018, que decretou a vitória de Bolsonaro. Presenciamos então uma postura ultrarreacionária do governo Bolsonaro nos valores, no conservadorismo. Havia uma clara estratégia política de retrocessos culturais e políticos da educação brasileira: militarização das escolas, escola sem partido, perseguição a professores, intervenção nas reitorias federais.

É no contexto pós-golpe que as políticas públicas educacionais abandonaram suas contradições explícitas e se apresentam pautadas, de forma cristalina, no tecnicismo e gerencialismo de caráter meritocrático e excludente, tendo os discursos de liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades ocupado a propaganda das apressadas reformas, que no caso do Ensino Médio se iniciou através de Medida Provisória (Brasil, 2016), tendo esta sido aprovada e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com um visível e explícito retorno ao dualismo na terminalidade da Educação Básica, uma vez que as escolas podem optar pela oferta de um de cinco itinerários ou manter a oferta integrada de quatro itinerários (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 43).

Há pelo menos dois blocos que disputam a hegemonia da elaboração, orientação e execução das políticas públicas de educação no Brasil. O primeiro bloco é centrado na hegemonia neoliberal otimizado nos anos 1990 materializado em pelo menos dois instrumentos basilares: a Lei 9394/1996 (LDBEN) e o 1º PNE do milênio (Lei 10.172/2001) nos estertores do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) com forte acento empresarial e de concepção tecnicista e avaliativista, atrelado a uma ideologia dos resultados e por bonificações.. O conceito central é desse bloco é a pedagogia das “competências e habilidades” de Perrenoud. O outro bloco é associado ao 2º PNE do milênio, Lei 13.005/2014. Este bloco é forjado nas lutas sociais e foi responsável pela criação da política de Educação Integral, dos novos direitos sociais, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, do Mais Educação, de 10% do PIB para a Educação e da Educação como direito inalienável. Além disso, esse bloco está centrado no protagonismo dos novos sujeitos sociais (a criança, a mulher, o negro, os indígenas, a pessoa deficiente, o grupo LGBTQ+, os jovens, os idosos, o Plano Nacional de Direitos Humanos, o Meio Ambiente). As palavras chave são “ Humanização e Cidadania “, direito a estar na escola (universalização do acesso) e direito a aprender na escola (universalização da Cultura, do conhecimento, da arte, da Cidadania). De maneira geral, como parte das políticas públicas mais gerais, as políticas de formação de professores estão inseridas nessa disputa.

## **Formação de professores**

Em relação aos dados quantitativos relacionados a educação, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alguns devem ser destacados: o Brasil conta com cerca de 48 milhões de estudantes e cerca de 200 mil escolas (50% delas municipais e 30% estaduais e apenas 20% privadas). A imensa maioria, cerca de 40 milhões dos estudantes está nas escolas públicas brasileiras (83% do total) e apenas o restante, 8 milhões nas escolas privadas (17%). O Brasil conta ainda com cerca de 2.5 milhões de professores e 150

mil diretores. (Censo Escolar/2022).

Os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público. Do total de cursos registrados pelo Censo da Educação Superior de 2011, 26% deles eram de formação de professores para a educação básica. Além disso, a oferta de cursos de pedagogia - os mais numerosos entre as licenciaturas - foi a segunda maior do país (1.801); perdendo apenas para os cursos de administração (2.279). (Barreto, 2015, p. 681)

Três décadas após sua promulgação, a Carta Magna vigente já recebeu mais de cem emendas e ainda sobrevive como instrumento central de construção de um Estado de bem-estar, potencialmente redutor das seculares desigualdades sociais, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema de Seguridade Social atestam.

Se nos casos da saúde e da assistência ainda temos problemas de execução das políticas, mesmo com a definição explícita no texto constitucional dos termos em que o regime de colaboração deve-se efetivar e com regras que hierarquizam a ação dos entes federados, quando tais definições não estão explícitas os problemas não são apenas de execução. No campo da educação, a ausência da ideia de um sistema nacional e as formas de divisão de responsabilidade e de competências concorrentes entre os entes federados tornam ainda mais difícil a efetivação das políticas da área (Gouveia; Pinto; Cobucci, 2011).

As políticas públicas de saúde e assistência social parecem mostrar alguns achados importantes com relação a boas experiências que, a nosso ver, servem de horizonte às políticas educacionais em geral, especialmente a consagração do modelo federativo colaborativo/cooperativo e novos arranjos de execução. O Brasil deu aos Municípios o caráter de ente federado. Em geral, Estados e Municípios são os maiores provedores de políticas públicas na execução prática. Dos 5570 Municípios, 70% têm menos de 20 mil habitantes. As boas políticas educacionais, entre elas a formação de professores, passam pelo desenho lúcido do Sistema Nacional de Educação. Na prática, precisamos avançar em instrumentos de diálogos institucionalizados entre os entes federados. Os Programas Federais muitas vezes não têm aderência orgânica, posto que não são oriundos da realidade heterogênea e desigual, mas do centro político do país, de Brasília. Necessário destacar que outras áreas importantes, como recursos hídricos e até o turismo, estabelecem diálogos comuns com bons resultados na ponta. Reside aqui um dos nossos interesses: potencializar o Federalismo brasileiro frente à Formação de Pro-

fessores em uma perspectiva crítica e humanizadora.

Exigente tarefa de formar pesquisadores, seja na dimensão da iniciação científica, na graduação e pós-graduação, seja ainda na extensão comunitária e social, de natureza emancipatória e aquelas práticas carregadas de possibilidades de produzir novas vitalidades nos olhos, corações e mentes de todos que ousam acreditar em dias melhores, sensíveis e esclarecidos (Romão et al., 2013, p. 153)

Já sabemos que devemos melhorar as políticas públicas educacionais - formação de professores, gestão democrática, entre outras -, entretanto não é tão clara a necessária melhoria na arquitetura institucional para, a partir do diagnóstico, chegar ao prognóstico; de constatar a realidade para modificar a realidade.

A formação de professores tem de ser tratada - em um espaço e tempo de diálogo e de articulação, de interação entre a educação superior e a educação básica - como uma questão complexa e uma política pública em movimento, por excelência federativa, ou seja, própria do Sistema Nacional de Educação (SNE), constituída e constituinte nesse/desse sistema. Assim, situamos a definição e a concretização da formação de professores no cerne da discussão sobre a política nacional curricular da educação básica, porque a política de currículo e a política de formação são estruturantes da qualidade da educação. Uma é conteúdo e, de certa forma, estratégia da outra (Luce, 2017, p. 2)

Em suma, recentemente, a quadra histórica das políticas educacionais é essa: avanço dos liberais, desde 2016, sob Temer, sinteticamente vista como uma estratégia de economia conservadora/reacionária, e mais recentemente, sob Bolsonaro, um movimento reacionário, conservador, sinteticamente vista como uma estratégia de política conservadora/reacionária. (Krawczyk; Lombardi, 2018, Taffarel, 2019). O desafio para a superação de nossas trágicas e excludentes matrizes filosóficas e pedagógicas está posto. Constatamos nossa tardia e muitas vezes euivocada política para a formação de professores. Em geral, as licenciaturas não suprem as necessidades das redes escolares em quantidade de profissionais, detectamos por vezes, perdas de aprendizagem na trajetória dos alunos o que evidencia a carência em determinadas áreas do conhecimento e ao improviso, há ainda grande evasão nos cursos de licenciatura, o que esta relacionado a questões específicas da natureza e suas dinâmicas pedagógicas, mas sobretudo a questão de valorização profissional do mesmo. Como salienta (Gatti, 2014) *“as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra/inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente”*. Temos na atual conjuntura uma profusão de ins-

trumentos normativos que buscam orientar a política nacional de educação e a formação de professores em um contexto de golpe e um retorno aos padrões dos anos 90, com um avanço do modelo neotecnicista executado por pacotes educacionais contratados pelos sistemas públicos de ensino. (Silva, Borges; 2019).

A vinculação da política educacional nacional às diretrizes do Banco Mundial (que induz as reformas educativas nos países periféricos) tem provocado situações ambivalentes. Por um lado, acentua-se a necessidade de uma nova qualidade educativa implicando a necessidade de mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e, em especial, na profissionalização dos professores. Por outro, impõem-se medidas restritivas a investimentos públicos (inclusive pagamento de salários e financiamento da formação). (Libâneo, 2010, p. 91).

Observamos que na história de formação de professores, a nossa tradição relacionou o modelo pedagógico-didático às Escolas Normais, na formação dos professores primários, ligados a educação de crianças, com foco na alfabetização, entre outras demandas. Já o segundo modelo, dos conteúdos culturais-cognitivos esteve predominantemente relacionado nas universidades e demais instituições de ensino superior, que formaram os professores secundários, lidando com as demandas de jovens e adultos como se fosse dispensável o preparo pedagógico/didático. (Saviani, 2009)

Há também uma intensa expansão do modelo, expressamente realizada via Educação a Distância (EAD) em instituições privadas, de notória precarização do trabalho e baixa qualidade em conteúdo nas formações dos professores. De acordo com os censos da educação superior, em no início do século XXI, em 2001, havia 53,0% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública (oferecidas praticamente só na modalidade presencial). Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56% e 43%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 30% em 2011. Nesse interregno, as matriculadas nos cursos de pedagogia passaram de 30% a 65% do total de estudantes. Os cursos de pedagogia são os mais oferecidos por instituições privadas: cerca de 77% das matrículas (sobre 587 mil alunos), ao passo que nas outras licenciaturas as matrículas privadas somam 42% (sobre 672 mil estudantes). Do total de matrículas na pedagogia, quase 50% estão na educação a distância, enquanto a proporção de alunos nas outras licenciaturas a distância é de apenas 19%. Entre os alunos de pedagogia nos cursos a distância, mais de 85% estão nas IES privadas, ao passo que nas demais licenciaturas a proporção cai para 50%. Precebemos ainda, que há uma expressiva formação de docentes das/nas próprias instituições de ensino superior para o trabalho de formação de

professores para a educação básica (as pósgraduações em geral, não favorecem formações em didática, metodologias e práticas de ensino).

A sequência temporal 2001-2011 há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. As licenciaturas a distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores. 70% dos cursos de pedagogia são a distância (...) Os alunos de EAD são, em média, dez anos mais velhos do que os dos cursos presenciais, o que sinaliza que a formação a distância nas licenciaturas é procurada tardiamente pelos segmentos sociais que demandam por esses cursos, os quais, em geral, já se acham no mercado de trabalho em unções diversas e estão procurando alterar sua condição de emprego. Sua proveniência são as escolas públicas, em maioria. Quanto às conclusões nesses cursos, observa-se uma evasão média em torno de 80%. (Gatti, 2014 p. 36-37)

Tendo em vista seja hegemonia do campor privado, há uma clara necessidade de se lutar pelo aumento de vagas destinadas aos cursos de formação de professores em universidades públicas. A expansão dos cursos de formação de professores ser basicamente via EAD e pelo setor privado nos traz enormes preocupações, destacamos duas:

Em primeiro lugar, porque a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino. Em segundo lugar, porque a rápida expansão dos cursos de educação a distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar (Almeida; Iannone; Silva, 2012; Barretto, 2011). (Barreto, 2015 p. 684)

Desde os pioneiros artigos 61 a 67, e o isolado 87, da LDB/96, específicos sobre a formação de profissionais da Educação Básica no Brasil, que revezam atenção em relação à teoria e prática, à formação no ensino superior, entre outras, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) vem tratando de criar legislações as quais orientem as instituições formadoras sobre como deve ser feita essa formação. A execução dessas propostas é campo de disputas políticas hoje. Foi visível que, durante a implantação da Resolução CNE/CP n° 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, sentimos no micro as mudanças políticas macro, consequências sobretudo dos abalos políticos pós-golpe de 2016. A recentemente aprovada resolução 02/2009, homologada pela Portaria nº 2.167, define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Há necessidade de se pesquisar os fundamentos dessa legislação, que nos parecem destoantes referentemente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, anterior Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Bazzo; Scheibe, 2020).

A atual política de formação de professores está em franca disputa, sobretudo em relação as resoluções 02/2015 e 02/2019. Contextualizando-as política/filosoficamente de maneira breve, entendemos que a resolução 02/2015 é fruto dos pertinentes e democráticos debates realizado ao longo de décadas nas CONAEs e capitaneados sobretudo pelas entidades oficiais que representam a defesa pelo direito a educação. A resolução 02/2015 é contra a tradição pedagógica das competências e habilidades e pela primeira vez apresenta um capítulo específico tratando da valorização ampla dos profissionais da educação, vale dizer, a defesa da formação continuada, plano de cargos e salários, condições de trabalho e saúde, entre outros. Em outra direção, a resolução 02/2019 ataca as promissoras tendências da resolução anterior sendo um retorno ao neotecnicismo/pragmático omitindo e freando avanços em temas como gênero e sexualidade. A resolução 02/2019 ainda ataca a autonomia das universidades ao impor uma redução de carga horária e de conteúdos, separa a formação inicial da continuada. Condiciona, por fim, a atuação dos professores a aplicação da BNCC, sua última versão (2017), e é defendida e encabeçada por entidades ligadas ao mercado, notadamente ao sistema financeiro.

Da herança histórica do Brasil colônia até o momento atual, a formação docente não sofre ausência de identidade, mas de alçar o lugar que lhe é reservado nas políticas educacionais, sustentadas pelos recursos que lhe são devidos. Isso a LDB ainda não deu conta de garantir, o que faz supor que padecemos de ações políticas efetivas mais que instrumentos legais e normativos para orientar os processos formativos dos docentes no país. (Silva, Borges; 2019 p. 149)

Precisamos descolonizar o Brasil. O país convive mansamente com cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais, mais de 100 milhões estão em insegurança alimentar. Apenas para dar conta da atual Constituição Federal e do atual PNE, teríamos que precisamos criar cerca de 3 milhões de matrículas em creches, 500 mil na pré escola e ensino fundamental, um mi-

lhão no ensino médio. 85% das matrículas na educação básica são de escolas públicas. Os cálculos da campanha pelo direito à educação apontam que precisaríamos de cerca de 7% a 10% do PIB, cerca de R\$ 50 - 70 bilhões em recursos/ano para dar conta de uma educação de qualidade e dar cabo a Constituição e ao PNE. Parece muito quando analisamos isoladamente mas é pouco do ponto de vista comparativo e socialmente. Só para se ter uma ideia, toda a ginástica política realizada na transição dos governos Bolsonaro/lula em 2022/2023 para a aprovar a PEC da transição, era pra garantir R\$145 bilhões para a garantia de diversas políticas e programas sociais, como o já consagrado Bolsa Família para 2023, início do terceiro governo Lula. (Pinto, 2018; Dowbor, 2023).

Pensamos pesquisar as políticas públicas educacionais, notadamente as de formação de professores, com vistas à construção e apropriação de um projeto de hominização de si mesmo e humanização da natureza, levando em conta as relações intersubjetivas e as aprendizagens sociais. Contraponto lúcido e seguro, a globalização desindustrializante e neoliberal: direcionada ao trabalho competitivo, exploratório e consumista na sociedade capitalista. Concluimos apontando que as políticas de formação de professores no Brasil não têm até esse momento uma identidade democrática/emancipadora segura em filosóficos/pedagógicos.

o esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. (Gatti, 2014, p. 39)

## **Novos horizontes propositivos**

Depois de uma verdadeira epopéia, a eleição de 2022 que consagrou Luiz Inácio Lula da Silva, presidente eleito pela terceira vez derrotando o bolsonarismo, abre-se uma nova conjuntura favorável politicamente para retomar, consolidar e avançar o projeto social, político e educacional da *Pedagogia dos Direitos e da Humanização*, truncada pelo golpe de agosto de 2016. Realinhar o ethos da Pedagogia da Inclusão, da Educação Integral e das metas do valente PNE, promissores horizontes há uma década. O golpe político de 2016 parece ter sido mais perverso no campo da Educação. As coordenadas do PNE continuam sendo negadas, o desvario, a superstição, o barbarismo ideológico patriarcal, o racismo, a homofobia, o sexismo, entre outros macabros marcos, poluíram esses anos medíocres e descaracterizaram

o PNE, até a última eleição. Com Mendonça Filho e seus financiadores os passos progressistas duramente conquistados são inescrupulosamente abandonados, negados, suprimidos. Não há avanços na reforma neoliberal nesse período de exceção. Há, sim, competente destruição do itinerário social de conquistas.

Por fim, o que se vê, tristemente, é que a reforma empresarial da educação, enfrentada e denunciada por quase duas décadas pelas forças sociais alinhadas à concepção da educação como direito, são alijadas do debate nacional. Sobras, refugos e restolhos impertinentes como a chamada ‘ideologia de gênero’, o “homeschooling”, os desde sempre inconstitucionais projetos ‘escola sem partido’, as militarizadas “escolas cívico-militares”, a reforma do ensino médio, o esquiteamento da Educação Básica pela BNCC, entre outros, ainda parecem ter uma certa hegemonia e estão sendo implantadas como um programa de governo do Partido dos Trabalhadores. O protagonismo dado ao Todos pela Educação, às fundações e empresas privadas de serviços educacionais fazem com que percebamos uma rabugenta “sobralização” da educação brasileira em franco processo. Há uma reveladora ausência de fundamentação filosófica, política e pedagógica emancipatória, democrática, participativa e coletiva, que priorize as universidades públicas, as entidades de classe, os movimentos sociais e as organizações educacionais e culturais da sociedade civil brasileira. Avaliação, resultados, excelência todo esse ramerrão estúpido composto de conceitos toscos como “avaliação em larga escala”, “ IDEB, Saeb, BNCC, Pisa”, alinhavados pela proposição de “competências e habilidades”, “protocolos e descritores” insossos, inodoros e vazios precisam urgentemente serem superados por uma pedagogia original, brasileira atenta aos interesses dos novos sujeitos sociais brasileiros..

Para superá-la devemos retomar: a educação como direito e o direito à educação, a educação integral em jornada letiva plena, o PNE e seus dispositivos, a recomposição das verbas da educação básica, a implementação do direito de 1/3 de hora atividade, do Pró Infância, do PIBID, do ciência sem fronteiras, da florestania, da educação de adultos e idosos ao longo da vida, da Inclusão, da dignidade de gênero e respeito à diversidade, da educação indígena e quilombola, entre tantas urgências.

O PNE ainda é nosso horizonte! O foco é a educação brasileira como direito!

## Referências

ANDRADE, C. D. Drummond: antologia poética. 1978.

ARRETCHE, Marta. Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação v. 20 n.

62. 2015

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro: Retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, 13 (27), 669-684. 2020.

BBC - Brasil supera Grã-Bretanha e se torna 6ª maior economia, diz entidade. Disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111226\\_grabretanhabrasil\\_ss](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111226_grabretanhabrasil_ss). Acesso maio de 2021.

CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo, 2018

DE CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Civilização Brasileira, 2021.

DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo: nova arquitetura do poder-dominância financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo, Autonomia Literária, 2018.

DOWBOR, Ladislau. O dreno financeiro que paralisa o país: a farsa do déficit. 2023. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2023/02/23-5-Farsa-do-de%CC%81ficit.pdf>. Acesso em março de 2023

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. Edipro, 2022.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Usp*, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOMES, Laurentino. *Escravidão-Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Globo Livros, 2019.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; DE REZENDE PINTO, José Marcelino; CORBUCCI, Paulo Roberto (Ed.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Ipea, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais>. Acesso em: junho de 2021

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. 2021. PNAD. Disponível <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em maio de 2021.

IPEA/Ipeadata. Série histórica de Gini - 1976 a 2014; Disponível em <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=37818&module=M>. Acesso em junho de 2021.

KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. A política no banco dos réus: a Operação Lava Jato e a erosão da democracia no Brasil. Autêntica Editora, 2022.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. O golpe de 2016 e a educação

no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LIBÂBNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

LINZ, Juan José. Presidencialismo ou parlamentarismo: faz alguma diferença?. Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1987.

LÖWY, Michael. “Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil”. In: CLETO, Murilo; DO-RIA, Kim; JINKINGS, Ivana (orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo,

LUCE, Maria; ANDRADE, Fernanda. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. Em Aberto, v. 30, n. 98, 2017.

NUNES, César; MIRANDA, Eduardo Soncini. A Dimensão crítica e radical do pensamento de Paulo Freire diante da disputa pela hegemonia entre duas pedagogias no Brasil: horizontes possíveis e desafios imediatos. Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião, v. 19, n. 4, p. 138-163, 2021.

OPERA MUNDI, Programa 20 Minutos. Ladislau Dowbor: Por que os bancos aplaudiram a nova regra fiscal? Disponível [www.youtube.com/watch?v=svII-354uuDg&ab\\_channel=OperaMundi](http://www.youtube.com/watch?v=svII-354uuDg&ab_channel=OperaMundi). Acesso abril de 2023.

OXFAM BRASIL. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/a-distancia-que-nos-une-um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>. Acesso em março de 2021.

OXFAM BRASIL. País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em março de 2021.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana et al. Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Oficina Raquel, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. Educação & Sociedade, v. 39, p. 846-869, 2018.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Progresso Multidimensional: o bem-estar para além da renda. Relatório de Desenvolvimento Humano Regional para a América Latina e o Caribe. 2016. Disponível em: <https://www.undp.org/>. Acesso em março de 2021.

PRONER, Caroline et al. Os direitos humanos e seus paradoxos. 2001.

RAMOS, Gustavo Teixeira et al. (Ed.). O Golpe de 2016 e a reforma da previdência: Narrativas de resistência. São Paulo: Canal 6, 2017.

ROMÃO, Eliana Sampaio et al. Educação, docência e memória: desa (fios) para a formação de professores. ROMÃO...(et al)(org);, César Nunes, José Ricardo

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. O cenário da formação

de professores no Brasil nos vinte anos da atual LDB. [TESTE] Debates em Educação, v. 11, n. 25, p. 139-154, 2019.

SINGER, André, et al. Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo Editorial, 2016

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Estudos IAT, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DO BRASIL

**Keides Batista Vicente**

Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Metropolitano, Unidade Acadêmica de Inhumas, Goiás, Brasil

**Lindalva Pessoni**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Professora e Pesquisadora na Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Metropolitano, Unidade Acadêmica de Inhumas, Goiás, Brasil

## **Resumo:**

Este texto apresenta os resultados de uma incursão científica/ metodológica em e para a Educação em Direitos Humanos realizada com alunos (as) do Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. A formação ocorreu no ano de 2022 no componente curricular - Estágio Supervisionado -, e foi desenvolvido com crianças de 04 e 05 anos, em uma Unidade Escolar Pública Municipal, na cidade de Inhumas. A abordagem foi possível a partir da compreensão do estágio o como um momento constitutivo de identidade profissional do futuro professor, que se soma à trajetória pessoal e à formação científica. Assim, utilizando a referida epistemologia buscou-se articular a práxis do componente curricular em questão em uma perspectiva de uma educação que contribua para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática. Os(as) acadêmicos(as) realizaram estudos teóricos tendo como referência autores como: Sacavino (2009, 2022), Monteiro e Pimenta (2013); Candau *et al* (2013); e, os documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e Estatuto das crianças e Adolescentes (1990). Por meio do livro - Os Direitos das Crianças -, de Ruth Rocha, as crianças conheceram conceitos essenciais das legislações e realizaram atividades lúdicas articulando conhecimento e suas ações no cotidiano, referentes aos Direitos Humanos. Compreende-se que essa abordagem epistemológica contribui para que a educação em e para os

direitos humanos possa ser viabilizada nos espaços de formação e atuação do professor.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Educação em e para os Direitos Humanos; Formação de professores.

## Introdução

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma das mais novas instituições públicas de ensino superior no Brasil. Foi criada em 1999, contribuindo significativamente para a interiorização do ensino superior no Estado de Goiás. A UEG possui sede no município de Anápolis (GO) e está localizada em oito regiões do estado, a partir de Câmpus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, assim como, de Polos de Educação a Distância (EaD). Esta presença faz com que seja conhecida como universidade multicampi. Está presente, assim, em 41 localidades, com 8 câmpus, 33 unidades universitárias e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). São 44 cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados); 24 especializações, 16 mestrados e 2 doutorados. Todos os cursos são gratuitos. A instituição atende anualmente mais de 14 mil alunos.

Este artigo foi elaborado a partir de uma proposta desenvolvida no/ pelo Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, sediado na Unidade Universitária de Inhumas (UEG), que atualmente oferece três Cursos de graduação: Pedagogia, Letras e Psicologia, um Mestrado em Educação e periodicamente Cursos de Especialização, atendendo as demandas da comunidade.

O curso de graduação em Pedagogia pela UEG, Brasil, confere o grau de licenciado a profissionais que são habilitados a exercerem a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para atuarem nessas duas primeiras etapas da educação básica, os pedagogos, formados pela instituição, contam com conhecimentos referentes à dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social.

Para desenvolver uma percepção crítica das questões que perpassam todos esses campos e compreender as relações intrínsecas entre eles, o curso busca uma perspectiva que integra o ensino, a pesquisa e a extensão. Os esforços são no sentido dos acadêmicos e das acadêmicas de apropriarem de outro sistema de ideias, princípios, agregar novas concepções e práticas que norteiam um trabalho mais interligado, de cooperação, de integração entre pessoas e disciplinas, com vistas a romper com o instrucionismo, a visão linear, a disciplinarização, a racionalidade fechada, a teoria se sobrepondo a prática.

A formação humana é um dos eixos norteadores do trabalho do Curso

de Pedagogia, da UnU Inhumas e da UEG como um todo; a formação proposta é a constituição de seres críticos e autônomos, comprometidos com um projeto de transformação da sociedade, em que todas as pessoas tenham vez, voz e vivam dignamente. Nesse esforço coletivo por um projeto formativo que humaniza, evidenciamos neste trabalho, os princípios e as ações desenvolvidos no/pelo Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, que definiu, a partir de 2022, como eixo estruturante de seus projetos: os Direitos Humanos.

Essa temática sempre perpassou esse componente curricular, mas antes, não havia um estudo sistemático, teórico e conceitual; o que limitava as intencionalidades a que realmente se propunha o processo formativo dos acadêmicos e acadêmicas - futuros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I - e das crianças, que participam dos projetos de intervenção, elaborados e desenvolvidos durante o período do Estágio Supervisionado.

A experiência científica/metodológica relatada neste trabalho tem como princípio a recusa: à exploração, à invisibilidade dos excluídos, aos discursos e ações racistas, ao extermínio de diferentes povos; ou seja, de toda e qualquer atitude que negue os Direitos Humanos, como algo inerente à toda humanidade e não apenas a uns poucos eleitos, como os únicos dignos a ter moradia, acesso à educação, à saúde, ao lazer, entre outras necessidades básicas.

Essa posição assumida por esse componente curricular corrobora com o pensamento de Fritzsche (2004, apud Sacavino, 2009), que abrange a perspectiva de articular igualdade e diferença e a defesa da educação em direitos humanos como meio de construir uma sociedade democrática. Outra defesa do autor é o ensino dos direitos humanos na educação formal, como possibilidade de multiplicar os sujeitos destinatários a ter acesso a esses preceitos.

A educação em direitos humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em direitos humanos está orientada à mudança social (Fritzsche, 2004 apud Sacavino, 2009, p. 99).

Corroboramos com esse posicionamento e compreendemos que é preciso mais que um componente curricular ou alguns temas explorados aqui e ali sobre Direitos Humanos para que ocorram mudanças significativas; especialmente nesse cenário em que predominam constantes violações desses direitos. Temos consciência de que é necessária “[...] a promoção e criação de uma cultura informada pelos direitos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades” (Candau *et al.* 2013, p. 33). Mesmo compreenden-

do que não seja, ainda, a transformação necessária, acreditamos que é um começo, os primeiros passos, de uma longa caminhada a ser percorrida para alcançar uma formação norteada por uma filosofia e uma cultura planetária dos Direitos Humanos.

Como forma de erigir tal formação, a asserção assumida pelo/no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, UEG - UnU Inhumas, busca aprofundar estudos teóricos em/para os Direitos Humanos. A partir dessa compreensão encaminha e fortalece a construção da identidade do professor e da sua ação em seus espaços de atuação; busca assim, depreender um compromisso coletivo em uma perspectiva democrática e digna entre os trabalhadores do espaço escolar e, entre as crianças que acessam a etapa da Educação Infantil.

Este artigo, portanto, está estruturado, além da introdução e considerações finais, em dois itens: o primeiro traz a fundamentação teórica de uma educação em e para os direitos humanos e as implicações na formação de futuros professores da Educação Infantil, que constitui, de acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB 9394/96 (Brasil, 1996) como a primeira etapa da educação básica<sup>1</sup>. O segundo item traz a incursão científica/ metodológica em e para a educação em direitos humanos realizada no componente curricular Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, em 2022, com acadêmicos e acadêmicas do Curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Inhumas, UEG e com crianças de 04 e 05 anos de idade, em uma Unidade Escolar Pública Municipal, na cidade de Inhumas, sede da Unidade Acadêmica.

## **Educação em e para os Direitos Humanos e a formação de professores para a Educação Infantil**

A proposta de formação em e para os Direitos Humanos para a Educação Infantil está fundamentada na concepção de Sacavino (2022) por compreender que é através desta proposta teórica e metodológica que se torna possível a mediação para a construção de “democracias” com mais qualidade e contribui diretamente na formação dos sujeitos de direitos; e, isto pois, é um espaço pedagógico e político de resistência e reexistência.

No caso da América Latina, segundo Sacavino (2022), no final da década de 1990 o tema da “democracia” e sua permanência nos países que enfrentaram duras ditaduras na segunda metade do século XX, ganhou uma posição de defesa entre pesquisadores e especialistas em direitos humanos. Desse modo, entendeu-se que para continuar colaborando com a construção da democracia seria necessário a promoção da “educação em direitos

1 O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, obrigatório de nove anos, e o Ensino Médio.

humanos”. Segundo a autora para viabilizar uma proposta educacional respaldada nos direitos humanos seria fundamental nos âmbitos da educativos uma,

[...] visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Candau, 2005, p. 7-8, apud Sacavino, 2022, p. 102).

A promoção da educação em direitos humanos esbarra em entraves sobre a compreensão de conceitos e legislações, o que pode ser compreendido, no caso do Brasil, pela ausência de uma justiça de transição e uma legislação de reparação no processo de redemocratização. A história recente do país carrega processos de silenciamento e esquecimentos oficializados em legislações como a Lei de Anistia de 1979. Mas também, resistências e a lutas constantes por parte de grupos organizados por ex-presos políticos e familiares de mortos e desaparecidos por “memória, verdade e justiça”.

Deste modo, a educação em e para os direitos humanos é a possibilidade de compreensão histórica e crítica sobre a realidade e a ação sobre ela. Para que isso seja possível, a formação de professores para a Educação Básica, Superior e Pós-Graduação deve ser fundamentada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Candau e Sacavino (2013) alertam para a necessidade de desenvolver ações e programas de educação em Direitos Humanos orientados à formação de educadores para que seja possível romper fortes desafios. O primeiro desafio, conforme as autoras, é “Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos”, sair da compreensão rasa e equivocada de que se trata da defesa de “bandidos” para a afirmação da dignidade de todas as pessoas, da defesa da democracia e do diálogo e solução de conflitos da dinâmica social.

O segundo desafio refere-se a “Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta”; que, se somam ao terceiro “Articular ações de sensibilização e de formação”. Para as autoras é necessário um investimento constante na formação dos professores e não apenas em projetos parcos, mas como uma transformação de paradigmas e, com isso, a ação cotidiana. Como aliado para essa mudança, Candau e Sacavino (2023) mencionam as orientações do Plano Nacional de Direitos Humanos.

Na sequência, destacam que é fundamental “Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar”, considerando para isso o ponto de vista pedagógico, as bases teóricas e as implicações práticas; evidenciando que deveria acontecer como eixo norteador do Projeto Político Pedagógico,

exercendo assim uma ação democrática na elaboração do documento e na sua execução.

O sexto desafio é o de “Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores” que, conforme as autoras, deveria acontecer em cursos de graduação e pós-graduação, com incentivos à pesquisa e extensão. E, com isso, seria possível auxiliar na solução do sétimo desafio “Estimular a produção de materiais de apoio”, o que seria possível através de um processo de fundamentação teórica, mas, também, de incentivo financeiro para a elaboração e divulgação de recursos pedagógicos para diferentes fases da educação.

Posto isto, a formação para professores da Educação Infantil realizada no ano de 2022 no curso de Pedagogia, UEG, Unidade Inhumas, vislumbrou uma busca por novos paradigmas que, de forma laboriosa, buscou um processo que tem como objetivo romper com alguns dos desafios discutidos por Candau e Sacavino (2013), e permitir que as pessoas envolvidas com o espaço educacional percebam as contradições a que são expostas, e com isso compreendam que a luta, não só individual mas coletiva, por dignidade e garantia de direitos deve ser constante.

Desse modo, a formação inicial em direitos humanos de professores que atuarão na Educação Infantil carrega também os atributos da relação entre a criança como sujeito de direitos e o Estado como o ente que garante que eles sejam respeitados. Isto pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 12).

Sob tais pressupostos, a oferta, o acesso e a permanência de crianças nos espaços educacionais permite que a dignidade humana se materialize. Ao garantir o direito ao conhecimento é primordial que a criança também tenha assegurada a alimentação saudável através da oferta de produtos alimentícios de qualidade e na quantidade adequada.

A garantia da alimentação saudável permite que o direito à saúde se torne possível. Mas, para que a saúde possa ser respeitada como direito e que se efetive como tal é necessário também a presença de outros profissionais especializados como psicólogos e pediatras. Com isso, é possível que ocorra de forma adequada a inclusão e a equidade social.

Assim, o espaço escolar é compreendido como o lócus da efetivação de direitos, mas também de lutas e resistência. Compreender a Educação Infantil como um direito da criança é essencial e o primeiro passo para que a dignidade humana se materialize. E, como forma complementar a presença

de profissionais formados e comprometidos com uma educação em direitos humanos e que atuem nesta perspectiva.

## **O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil em/ para direitos humanos: uma formação possível e necessária**

O Estatuto da UEG (Goiás, 2020) no Capítulo II, Dos Princípios e Objetivos, estabelece no Art. 3º, os dez princípios que demarcam as bases do projeto formativo que a instituição destina aos seus estudantes. Sem desconsiderar a importância de cada um deles, destacamos neste trabalho, um que expressa o que norteia essa experiência fundamentada, ora relatada; trata-se do VIII princípio, que se estrutura na defesa da paz, da democracia, dos direitos humanos e dos compromissos ambientais (Goiás, 2020).

Em se tratando do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, este está de acordo com a Resolução nº. 1074, de 30 de novembro de 2022 e segue toda a legislação nacional e normativas institucionais. Tem como regulamento, uma carga horária de 400 horas, distribuída no 5º e 6º períodos, Estágio em Docência na Educação Infantil e 7º e 8º períodos, Estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além do cumprimento dessa carga horária, o Estágio Curricular, do Curso de Pedagogia, da UEG, tem como princípio uma formação cidadã e humana preconizado em seu artigo Art. 7º:

O Estágio Curricular tem por princípio a formação cidadã e humana do futuro pedagogo, no sentido de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio da reflexão crítica, coletiva e histórica do exercício profissional e constitui-se em um espaço de práxis e de construção de conhecimento, saberes e habilidades inerentes a docência (Goiás, 2022).

O Estágio Supervisionado é concebido, portanto, em um tempo/espaço de estudos teóricos, problematizações de vivências contextualizadas, atitudes reflexivas e ações propositivas que buscam aproximar os(as) acadêmico(as) do futuro campo de atuação profissional; bem como, é tempo/espaço fundamental para apreender o papel social a ser desempenhado pelo professor em seu contexto sócio histórico, principalmente, nos países da América Latina e África, que sofreram um intenso processo de colonização e continuam, de diferentes formas, perpetuando um processo de exploração, de uma minoria privilegiada, que viola os direitos humanos de uma maioria oprimida. “[...] No senso comum, os direitos muitas vezes estão associados como válidos só as classes ricas e dominantes, restando aos pobres e aos diferentes apenas os favores e as concessões feitas pelo governante de turno ou por pessoas poderosas [...]” (Candau *et al.*, 2013, p. 40) que usam e abusam de suas posições sociais e condições financeiras para justificar seus

privilégios.

Essa proposta, de trabalhar em/para os direitos humanos, no estágio curricular, em um curso de Pedagogia, tem como perspectiva engrossar a fila dos que lutam contra as injustiças, os preconceitos, a pobreza extrema, a fome, as repressões e cerceamento da liberdade, ou seja, fazer frente a um conjunto de violências que afetam a vida de milhões de pessoas no mundo inteiro. Farias (2011, p. 60) alerta “[...] que a identidade docente se define também como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à recusa ou aceitação”.

Como assumimos o sentido à recusa a tudo que fere a dignidade humana e militamos pelo reconhecimento e a defesa que toda e qualquer pessoa é sujeito de direito, nesta proposta, propomos, no primeiro momento, aos(as) acadêmicos(as), do curso de Pedagogia, estudos teóricos sobre a concepção de estágio e a construção da identidade docente. Para isso, discutimos e analisamos, com eles(as), as legislações e as bases teóricas sobre a infância e a docência na Educação Infantil. A partir dessa base, inerente ao Componente do Estágio Curricular em Docência na Educação Infantil, ampliamos os estudos ao que tange à educação em e para os direitos humanos, com o propósito para a defesa da democracia, da justiça social e efetivação dos direitos básicos como o acesso à educação, à moradia, ao lazer, à saúde, à alimentação em todas as fases da vida humana.

Destarte, o projeto de estágio foi elaborado por agrupamentos de três a quatro acadêmicos(as), com estudos sistemáticos realizados semanalmente na UnU de Inhumas- UEG. A base conceitual e teórica teve como fundamentos: Sacavino (2009); Monteiro e Pimenta (2013); Candau *et al* (2013); outra base estruturante foram os estudos críticos dos documentos como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e Estatuto das crianças e Adolescentes (1990).

O projeto foi desenvolvido em uma Unidade Escolar Pública Municipal, em Inhumas, sede da Unidade Universitária, que atende crianças de 04 e 05 anos. O trabalho teve início com o livro de Ruth Rocha - Os Direitos das Crianças.

A literatura é algo que faz parte do universo infantil; ela é capaz de fazer a criança transitar entre o mundo real e o mundo da imaginação. Essas características foram consideradas para compartilharmos e explorarmos de forma lúdica e reflexiva, conceitos essenciais sobre direitos humanos, dispostos nos documentos anteriormente citados. Além da apreciação do livro, o tema foi explorado por meio de diálogos, jogos (dominó, jogo da memória), brincadeiras (peteca, bolinhas de sabão), desenhos, pinturas, poemas, músicas que remeteram, inicialmente, ao cotidiano e entendimento das crianças, como por exemplo: direito a ter um nome, uma moradia, à educa-

ção, à saúde, à segurança, ao lazer. Foi proporcionado às crianças, a oportunidade de pensar em si, em sua família, em seus direitos, mas também em todas as outras crianças, tanto a nível local (comunidade), como planetário.

Por meio desse projeto as crianças conheceram a história da jovem ativista do Paquistão, Malala Yousafzai, um exemplo de defensora dos direitos humanos que lhe outorgou a receber o Prêmio Nobel da Paz em 2014, quando tinha apenas 17 anos. Elas também conheceram e se encantaram com o ECA (1990), que é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes do Brasil. Essas propostas e tantas outras foram desenvolvidas ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2022.

Em cada fase do desenvolvimento do projeto era proposto às crianças fazerem diferentes registros (escritos, audiovisuais, desenhos, pinturas) como forma de expressarem como estavam compreendendo o tema abordado. Ao final, elas foram instigadas a elaborar uma declaração elencando direitos, tanto para elas, quanto para toda e qualquer pessoa, independente de idade, de nacionalidade, de etnia, de classe social. A intenção foi semear a ideia de princípios universais, de respeito e defesa aos direitos humanos.

Nesse sentido, compartilhamos da concepção de Tristão que afirma:

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. Muitos atos de violência ocorrem por falta de respeito com a vida humana. (...). Cria-se uma geração de jovens que não consegue respeitar o ser humano, simplesmente porque não veem os outros como seus semelhantes [...] (Tristão, 2008, p. 47).

Como culminância do projeto, a escola promoveu um momento de socialização do trabalho desenvolvido pelos(as) estagiários(as) com as crianças; foi realizada uma exposição das produções feitas por elas; confeccionaram petecas, brincaram, cantaram e dançaram coletivamente. Esse momento contou com a presença dos familiares. Na Universidade, realizou-se uma Mostra de Curtas metragens (XI Mostra de Curtas da Educação Infantil - Curso de Pedagogia - UEG- Unu Inhumas) com a exibição de vídeos em que foram apresentados o desenvolvimento do projeto com as crianças. Esse Evento foi acompanhado pelas crianças e familiares, professores e gestores, da Unidade Escolar Pública Municipal, onde se realizou o Estágio Supervisionado, comunidade acadêmica, sociedade civil e profissionais da educação do município e dos municípios circunvizinhos.

## Conclusões

As universidades são organizadas a partir de vários documentos como:

Estatuto, Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Regulamentos, Portarias; são esses, entre outros, que conferem o status de instituições educativas responsáveis pela formação de inúmeras pessoas/profissionais que atuam ou atuarão em diversos setores da sociedade; elas são também, o lócus da produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Entretanto, para além disso, as universidades são e precisam ser, o espaço/tempo de formação humana, de seres críticos, autônomos, comprometidos com um projeto de transformação da sociedade. Por isso, além de conhecermos a parte legal e organizacional das universidades, é preciso que identifiquemos os princípios fundantes que elas estabelecem para a formação de seus estudantes. São estes que nos dão clareza sobre qual projeto elas se filiam; atualmente, eles se situam entre dois projetos opostos: formação de pessoas/profissionais que atuam na reprodução do sistema capitalista, legitimando as políticas neoliberais; ou, formação de pessoas/profissionais que desenvolvem o senso crítico e se colocam em uma posição contra hegemônica a esse sistema.

Vimos, a partir desse trabalho, que a Universidade Estadual de Goiás - UEG, tem como fundamentos, que sustentam seu projeto formativo, princípios democráticos, o cultivo da cultura da paz, a busca efetiva da dignidade de toda e qualquer pessoa, a partir do reconhecimento e defesa dos direitos humanos “[...] como um sistema de valores que têm origem em necessidades humanas e se aplicam a toda humanidade [...]” (Sacavino, 2009, p. 97).

Apesar dessa posição assumida pela Universidade Estadual de Goiás, avaliamos que é preciso intensificar e colocar em evidência a cultura dos direitos humanos; que todas as ações da instituição “convertam numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça” (Candau *et al.*, 2013, p. 47). A UEG defende essa atitude de repúdio, e, esse trabalho representa um dos movimentos feitos por ela, materializado em um projeto de formação em/ para os direitos humanos, em um curso de Pedagogia, ofertado em uma Unidade Universitária localizada na cidade de Inhumas.

Conscientes do nosso papel como educadoras de futuros(as) educadores(as) de crianças, consideramos que a escolha de trabalhar em/ para os direitos humanos, no Estágio Curricular, do curso de Pedagogia, é o início de uma longa caminhada, é uma forma de fortalecer as lutas contra as injustiças, as desigualdades, os preconceitos, o silenciamento de muitas vozes. Tal proposta formadora permite que paradigmas possam ser quebrados, e que a luta por direitos, individuais e coletivos, possa fazer parte do cotidiano de nossos(as) acadêmicos(as) e de suas atuações nos futuros campos profissionais.

E, se alguém tem dúvida se é possível trabalhar o tema: Direitos Humanos, na Educação Infantil, afirmamos que sim; é possível, necessário e ur-

gente; e quem nos convence disso são as próprias crianças, que participaram ativamente do projeto elaborado e desenvolvido no/pelo Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia - UEG-UnU Inhumas, em 2022. Elas são capazes, dentro do seu universo real e imaginário, de fazer relações, conexões, críticas e elaborar conhecimentos a respeito do que está sendo discutido. Estão atentas com o que aconteça ao seu redor e abertas para novas interpretações. Por isso, em 2023, estamos desenvolvendo o projeto: Povos originários do Brasil e direitos humanos; mas essa experiência fica para ser contada em uma próxima oportunidade.

## Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; MEC, MJ; UNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos para Educação Básica e Educação Superior**. Brasília, DF, 2012

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília, 2010.

CANAU, Vera Maria *et al.*. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L. G., ZENAIDE, M. de N e DIAS, A. A. (org) **Educação em Direitos no Ensino Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. J. Pessoa: Edit. Universitária da UFPB, 2010.

CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, 36(1). v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acessado em 05 mar 2023.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, Maria Isabel Sabino de (*et al.*). **Didática e Docência**. Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás Secretaria de Estado da Casa Civil. Universidade Estadual de Goiás - UEG. **DECRETO Nº 9.593**, de 17 de janeiro de 2020. Aprova o Estatuto da dá outras providências.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás- Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, Curso de Pedagogia. **Regulamento do Estágio Curricular (REC)**, Resolução nº. 1074, de 30 de novembro de 2022.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. São Paulo: Cortez Editora, 2013. In: CANDAU, Vera Maria (et al.). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro, 2009, p. 86-104

SACAVINO, Susana. Os desafios da Educação em direitos humanos no fortalecimento da democracia. **RIDH**, v.10, n.2, p. 85-107, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/download/169/84/203>. Acessado em: 05 ago 2023.

SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Docência Universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. In: **Pedagogia Universitária - caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José Martins et. al. **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2005.

# MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Danúbia Régia da Costa**

Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB. Mestra em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB. Especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia pela UERN. Servidora da Secretaria de Educação do Estado do RN e da Secretaria Municipal de Educação de Natal

**Erlando da Silva Rêses**

Professor da Fac. de Educação (FE) da UnB e Docente do Prog. de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutor e mestre em Sociologia pela UnB com pós-doutorado em Educação na Univ. de Londres (SOAS-Faculdade de Estudos Orientais e Africanos). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA)

## **Resumo:**

O artigo apresenta o processo de militarização de escolas públicas no Brasil e seu vínculo com a Educação em Direitos Humanos. O Governo Bolsonaro (2019-2022) criou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares sob o argumento do avanço na qualidade da Educação Básica e diminuição da violência escolar. Qual a relação entre a implementação da política de militarização de escolas públicas e a Educação em Direitos Humanos? É preciso saber em que medida os documentos que orientam o espaço escolar entram em contradição com práticas executadas cotidianamente pelos militares, com uso de situações vexatórias e humilhantes, ações disciplinadoras, por meio da cultura do medo, impondo aos estudantes a ordem e a disciplina por opressão da presença de policiais armados no interior da instituição. Como situar a Educação em Direitos Humanos neste contexto? O texto se ancora em referências bibliográficas de autores e autoras do campo teórico da Educação, dos Direitos Humanos, além de fazer análise documental em documentos oficiais sobre o tema da militarização das escolas públicas. Conclui-se que a implantação deste modelo na gestão escolar evidencia um total desrespeito à política de Educação em Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Militarização; Escola pública; Educação em Direitos Humanos; Políticas públicas de educação.

## Introdução

As primeiras medidas do ensino militar se deram muito lentamente, além de “isoladas e sem grande projeção, podem ser datadas de 1698” (Nogueira 2014). No Brasil, as escolas militares do Exército surgiram em 1889, no período Imperial do governo de D. Pedro II, com a criação do “Imperial Colégio Militar, que depois da Proclamação da República passou a ser chamado Colégio Militar do Rio de Janeiro” (Benevides; Soares, 2017, p. 8).

O processo de militarização das escolas públicas no Brasil não é novidade. Ele teve início em Mato Grosso no ano de 1986 com a Escola Estadual de Primeiro Grau da Polícia Militar Tiradentes e, atualmente, é Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes, gestada pela Polícia Militar de Mato Grosso - PMMT (Santos, 2020).

É importante ressaltar que essa proposta se diferencia da proposta de formação militar e de colégios militares. Estes são escolas vinculadas às corporações (Marinha, Exército e Aeronáutica) e mantidas pelo Ministério da Defesa e/ou Secretaria de Segurança Pública, com legislação e regimento próprio, possui metodologia específica amparada pelas Forças Armadas para atender aos (às) filhos(as) de militares. Escola cívico-militar assume, como instituições de segurança do Estado brasileiro, a gestão das escolas públicas, com transferência da gestão administrativa para órgãos de Segurança Pública, mediante parceria com Secretarias Estaduais de Educação (Gomes, 2021).

Essa trajetória de avanço de militarização de escolas públicas civis, com objetivo de controle excessivo por parte de corporações na gestão da escola e sua inserção na comunidade, nos leva a indagar: **qual a relação entre a implementação da política de militarização de escolas públicas e a Educação em Direitos Humanos?**

A educação escolar civil, por sua vez, tem seus princípios basilados no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que discorre, entre outros, sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, a liberdade pública do pensamento, o pluralismo de ideias e, principalmente, a gestão democrática. Foi pensando nisso, que apresentamos elementos de reflexão para a relação em tela, a partir de referências bibliográficas e análise documental (Brasil, 1988).

## Escola militarizada e educação em Direitos Humanos

O processo de militarização de escolas públicas e sua relação com a Educação em Direitos Humanos é um estudo relevante, principalmente diante do contexto desafiador que vivemos no campo educacional em nosso país.

É preciso saber em que medida os documentos que orientam o espaço escolar entram em contradição com práticas executadas cotidianamente

pelos militares, com uso de situações vexatórias e humilhantes, ações disciplinadoras, por meio da cultura do medo, impondo aos estudantes a ordem e a disciplina por opressão da presença de policiais armados no interior da instituição. Como situar a Educação em Direitos Humanos neste contexto? Ela é compreendida a partir do princípio da transversalidade como essência de um conjunto de processos educacionais, orientados por uma concepção emancipadora e interdisciplinar na construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. Nesta abordagem, as práticas e atitudes contínuas refletem não somente a promoção desses direitos, mas também o estímulo, o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e de grupos em vulnerabilidade social e econômica (Rêses; Costa, 2015).

O que se percebe é que as classes dominadas tendem a aderir a essa forma de educação, considerando o domínio exercido pelos colégios militarizados, como algo bom e que remete a realidade engenhada pelo Estado. Assim, se o estudante já é preparado desde o processo de escolarização para a dominação, ele chegará ao mercado de trabalho mais capacitado para reproduzir essa realidade.

Nesse sentido, torna-se evidente a concepção de que a educação é um dos principais meios de formação da cidadania e dos Direitos Humanos e de que a democracia resultado de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política é uma maneira de viver na qual o cidadão participa ativamente, na busca e garantia dos Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2010).

Magendzo (2010) sustenta que essa é a base de uma Educação em Direitos Humanos, uma educação política que contribui para identificação de motivos reais de problemas que são vivenciados no cotidiano das pessoas. Com relação a isso ele argumenta que “la educación en derechos humanos tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de lá razón, de la confianza, para hacer vigentes sus derechos y los derechos de los demás” (Magendzo, 2010, p. 66).

Na escola militarizada há relatos evidentes de posturas que ferem os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos. A imposição de normas rígidas e disciplinares aliada à gestão escolar realizada por policiais fardados e armados levam professores e estudantes que não se adaptam a serem expulsos da escola.

Até normas que regulamentam a aparência física são impostas, como corte curto de cabelos para meninos e coque para meninas, como o padrão militar; cabelos e barbas bem aparados para professores; vedação de uso de acessórios considerados extravagantes para meninas e professoras; blusa para dentro da calça para estudantes e jalecos até os joelhos para professores e professoras. O punitivismo adotado pelos modelos militares, no entanto, é consi-

derado uma forma de violência pelo SINPRO-DF<sup>1</sup> (Mendonça, 2019).

Diante do exposto, é importante indagar e/problematizar sobre qual a concepção de escola pública está por trás da política de militarização da educação no nosso País, bem como qual a sua relação com a Educação em Direitos Humanos.

A UNESCO (2006) acredita que a Educação em Direitos Humanos promove o respeito à dignidade humana e a igualdade, conseqüentemente contribui para a prevenção de conflitos violentos. Sendo assim, podemos identificar como característica desse modelo de educação a capacidade de transformação social e formação de sujeitos de direitos, utilizada como política pública capaz de influenciar na consolidação da democracia. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987) e sua educação libertadora ensina o empoderamento dos sujeitos dos grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa; o educador, portanto, reconhece a capacidade transformadora da educação presente em diversos projetos curriculares que subsistiu durante todo o desenvolvimento histórico da educação mesmo em contextos distintos (Rêses; Costa, 2015).

Nesse sentido, torna se cada vez mais desafiador e necessário a presença da Educação em Direitos Humanos no plano pedagógico e curricular da educação em seus níveis e etapas da formação educacional das crianças, jovens e adultos. Na perspectiva dos Direitos Humanos e de uma educação crítica, pautada na pedagogia freiriana, ancorada no processo de conquista da autonomia, e de reconhecimento do sujeito na luta pela dignidade e sua inclusão na sociedade de forma emancipatória e humanizada, podemos destacar o lugar de centralidade da Educação em Direitos Humanos no percurso escolar e no combate a práticas autoritárias de controle e sobretudo de sequestro da liberdade do pensamento crítico e do exercício da cidadania.

Nessa linha de pensamento, voltada para uma pedagogia crítica que exige sensibilidade por parte dos professores, com base em uma prática educativa que se baseia enfaticamente com a defesa dos Direitos Humanos e com o combate as diversas formas de violação de direitos. Nessa perspectiva, o Patrono da Educação Brasileira afirma: “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996 p. 124).

O autor e grande mestre Paulo Freire influenciou, e até hoje influencia, o despertar do pensamento crítico por meio de perguntas e reflexões sobre quem somos e o nosso lugar no mundo. Para ele, a aprendizagem é fruto da relação dialética entre os sujeitos envolvidos com a realidade em que estão inseridos, dando significado tanto para quem aprende quanto para quem en-

---

1 Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/> Acesso em 16 nov 2023.

sina.

Nessa senda, Carbonari (2007) afirma que

O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença(...) Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias (Carbonari, 2007, p. 177).

São estes elementos de observação inicial que nos permite avançar na pesquisa, a partir da sua implementação no Brasil. Como já apresentamos acima, a militarização das escolas públicas não começa com o Governo de Jair Bolsonaro (PL), no entanto ela se fortalece no Ministério da Educação com a criação de uma Subsecretaria para fomentar as escolas cívico-militares e a quantidade de entes da federação que ampliaram o número de escolas militarizadas, mesmo antes da publicação do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019).

## **Legalidade e direito à educação**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que a educação pode ser entendida como prática social e interdisciplinar, condição crucial para a vida em sociedade. Ademais, pode ser também compreendida como

um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos (Brasil, 2009, p. 25)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é um compromisso do Estado nacional com a construção de uma cultura de Direitos Humanos, e além disso é resultado de uma luta histórica de diversos setores da sociedade e de especialistas da área, por meio de uma extensa articulação entre instituições governamentais das esferas federal, estaduais e municipais com a sociedade civil (Costa, 2014).

Nessa perspectiva da educação como um direito, e meio para o alcance dos demais direitos sociais, a Educação em Direitos Humanos em sua concepção ampla e universal, propõe a emancipação humana como uma de suas finalidades na construção do pensamento crítico e no modo de agir dos sujeitos de forma individual e coletivamente.

Segundo Aníbal Quijano (2005) o colonialismo refere-se a uma estru-

tura de dominação, em que o controle da autoridade política, econômica, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população domina outra de diferente identidade. Encontra-se aqui um aspecto central para a compreensão do processo histórico dos Direitos Humanos no Brasil.

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos possibilita um processo de humanização pessoal e das relações com os outros e consigo mesmo, num movimento de dentro para fora e vice-versa. Nesse processo, a Educação em Direitos Humanos vem sendo compreendida em suas inúmeras funções, como mediadora e emancipatória, fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos e do próprio direito à educação (Rêses; Costa, 2015).

As pesquisas na área de Educação em e para os Direitos Humanos estão cada vez mais crescentes o que a consolidam como campo de pesquisa no universo científico e social e especialmente reside na luta pela afirmação da educação como direito em nosso País.

O debate sobre o processo de militarização das escolas públicas no Brasil exige uma compreensão da garantia do direito à educação e como está se desenvolvendo essa política no contexto escolar, e ainda se a proposta da militarização está amparada no arcabouço legal que regulamenta a educação pública brasileira.

Os episódios recentes no Centro Educacional 01 da Cidade Estrutural no Distrito Federal, envolvendo uma relação hostil e conflituosa entre agentes da segurança, coordenação pedagógica da escola e estudantes levou o Ministério Público do Distrito Federal (MPDF) a mudar o entendimento sobre a legalidade do projeto Escolas de Gestão Compartilhada. As Promotorias de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) revogaram a Nota Técnica nº 1/2019, que considerava legal a implementação do projeto. O documento autorizava o governo do Distrito Federal “a manter instituições de ensino da rede pública de educação de Educação Básica sob a orientação e supervisão do Comando da Polícia Militar e do Comando do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal”. Agora, a Proeduc entende que o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares fere os princípios constitucionais da reserva legal e da gestão democrática do ensino público.<sup>2</sup>

## **Considerações finais**

Os estudos apontam aparentes tensões e desdobramentos no percurso da disseminação da política de militarização da educação pública e suas contradições com a Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas que foram militarizadas.

---

2 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/apos-pm-ameacar-aluno-mp-muda-o-entendimento-sobre-a-legalidade-de-escolas-militarizadas-no-df/>. Acesso em 16 nov 2023.

A militarização de escolas públicas é um retrocesso aos pressupostos teóricos de educação crítica, não reprodutivista, diferente de uma educação com estudante com uma postura passiva e sujeito à obediência sem questionamentos e subserviência.

O texto deixou evidente que a educação é um dos principais meios de formação da cidadania e dos Direitos Humanos e que a democracia, resultado de uma identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política, é uma maneira de viver na qual o cidadão e a cidadã participa ativamente, na busca e garantia dos Direitos Humanos.

Para que os Direitos Humanos ocupem lugar central na Educação é preciso instituí-los como eixo e não apenas como tema. Eixo é estruturante e tema é conjuntural, ou seja, como eixo há possibilidade de desenvolvê-lo com maior abrangência nas áreas do conhecimento de forma mais efetiva. E a Educação em Direitos Humanos precisa ser consolidada com uma ampla cooperação e variedade de sujeitos e instituições com proposição de sustentá-la em ações pragmáticas (Rêses; Costa, 2015).

A perspectiva da inclusão da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar sofre ainda muitas resistências no campo educativo e torna-se um desafio, enquanto atividade crítica e política. Ela implica ainda em uma nova proposta curricular na Educação Básica e Superior (Costa, 2014). O professor deve assumir a luta em defesa da escola pública e, que acima de tudo, contribua no processo de emancipação humana.

O processo de Educação em Direitos Humanos se propõe a construir um alicerce sólido na estrutura social hierárquica, autoritária e discriminatória, de modo a difundir conhecimentos, valores, habilidades e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. Trata-se de edificar uma sociedade pautada na tolerância, no diálogo com o outro, capaz de respeitar a igualdade, a diferença e a diversidade cultural (Sousa, 2016).

Mais recentemente, o Governo Lula (2023-2026) instituiu o Decreto nº 11.611 de 19/7/2023 que criou o plano de transição para o encerramento das atividades do Decreto de Bolsonaro por meio da pactuação com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, em nível local e regional as escolas cívico-militares continuam com força de funcionamento e ampliação.

## Referências

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará**. Nova Economia, v.30, n.1, p. 317-343, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. CNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5ª ti-

ragem. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (PR), Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacao-original-159009-pe.html> Acesso em 27 mar. 2020.

CANAU, Vera; SACAVINO, Suzana (orgs.). Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO, Abraham (Org.) **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica.** Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.

CARBONARI, Paulo. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY, Rosa et.al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.

COSTA, Danúbia Régia. **A Política de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2003-2012).** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade de Brasília, Brasília DF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Amaral Rodrigues. **Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal (2019-2020): O Que Dizem Os Professores?** Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2021.

MAGENDZO, Abraham (Org.) **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica.** Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Militarização de Escolas Públicas no DF: a Gestão Democrática sob Ameaça.** Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil. RBP AE - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

NOGUEIRA Jefferson Gomes. **Educação militar no Brasil: um breve histórico.** Revista Camine: Caminhos da Educação, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia. **A Política Pública de Educação em Direitos Humanos.** ARACÊ - Direitos Humanos em Revista. Ano 2, Nº 2, maio de 2015.

SANTOS, Eduardo Junior Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SOUSA, Nair H. Bicalho. Retrospectiva Histórica da Educação em Direitos Humanos. In: PULINO, Lúcia H. C Z.; SOARES, Sílvia L.; COSTA, Cléria B.; LONGO, Clerismar A.; SOUSA, Francisco L. (orgs). **Educação em e para os Direitos Humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)**. 1ª fase. 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf) . Acesso 16 nov. 2023.

# DIREITOS HUMANOS VEM DO BERÇO E DO BERÇO A CRIANÇA GRITA POR ELES: ESCUTA?

**Eliana Sampaio Romão**

(UFS). Pedagoga e Dra. em Educação

**Thales Sampaio Romão Loures**

(UNIT). Estudante de Psicologia

## **Resumo:**

A cada canto, a cada travessia, a cada travessura a criança chega a gritar por seus direitos desde bebê, ainda no berço, ou na rede, ou no colo da mãe que nunca lhe falta. Direitos roubados, direitos chorados, direitos esquecidos. Este estudo objetiva, a partir de fragmentos de sua história, relacionar os direitos da criança nas suas urgências de vida. Direitos tantos que vêm do berço, entre os quais, o direito de nascer. Mas não param por aí. Coloca em destaque a criança como sujeito de culturas, de autorias, de direitos. Enfatiza, o que se faz hoje com a criança determina o que será feito dela amanhã. Indaga-se: Os direitos da criança são levados a sério? Exige-se que os direitos das crianças sejam reparados para que novos contos sejam contados. A trilha metodológica, de índole qualitativa, privilegia a narratividade de autoria da criança sujeito de pesquisa em marcha no período de travessia da educação infantil para o ensino fundamental. Tem como premissa: Direitos Humanos vêm do berço e do berço a criança grita por eles. Escuta?

**Palavras-chave:** Criança; Infância; Direitos Humanos; Educação infantil.

## **Introdução**

Nunca sabemos nos colocar no lugar das crianças; não penetramos nas suas ideias, mas lhes emprestamos as nossas e, seguindo sempre os nossos raciocínios, junto com as cadeias de verdades acumulamos em suas cabeças apenas extravagâncias e erros” (Rousseau, 2014, p. 221).

Crianças! Nunca sabemos entrar no movimento de idas e vindas de

seus desejos, de suas expectativas, de suas decisões, de seus pensares, de seus perguntares, de seus dizeres, de seus fazeres, de seus sentires, de seus direitos. Nunca sabemos enxergar a verdade que a criança traz consigo. E, sequer, nos colocar no lugar da criança. Ah, se o adulto ao menos soubesse aguçar suas lembranças de quando foi criança! Ao trazer a superfície fragmentos mnemônicos que seria revelado? Muito está por se debulhar. O poeta português sugere que as portas por onde não de passar, sejam abertas; que tirem o lixo da frente, pois tudo isso “é coisa que mata”. Que deixem prevalecer o espírito que dá a vida. E o espírito que “dá a vida”, é ela, a criança, um universo pensante de carne e osso, querendo passar. (Pessoa, 2014). E a cada passagem, chega a gritar por seus direitos, desde bebê, ainda no berço, ou na rede, ou no colo da mãe que nunca lhe falta. Direitos roubados, direitos chorados. Direitos tantos, entre os quais, direito de infância, de educação, de nascer, crescer e viver dignamente, de ser criança e viver sua infância. Infância como descobrimento diário do mundo.

## **Direito a infância: ecologia brincante**

Brincar só no fim de semana não é brincar: é pôr uma agenda no lugar do coração (Sá, 2015, p. 39).

A criança tem o direito de brincar todos os dias. A criança tem o direito de exigir que o brincar seja o “principal de todos os deveres”. Já é tempo da escola entender que não há mais espaço para instituir o dia do brinquedo, em geral, nas sextas feiras. Essas práticas são momentos muito mais de tortura que diversão. A expectativa de esperar o último dia da semana para brincar mostra que a escola não sabe conciliar o lúdico com aprendizagem. A criança é imposta que primeiro tem que fazer o dever para só depois brincar, o que muito agrada aos pais que seguem a mesma toada. As crianças têm o direito de brincar e congregar brincar com aprender - nos intervalos das aulas, em casa, nas praças, nas ruas, nos parques feitos pensando nelas, nos povoados, nos campos, nas aldeias, por onde a criança estiver.

No direito de infância ganha morada “a ecologia brincante”. Se faz necessário reconhecer que ações curriculares da primeira etapa de educação não é de base alfabética, nem tampouco de “base disciplinar”, mas sistematizada com saberes em movimentos demarcados com “ecologias brincantes” (Bronfenbrenner, 1979). O tempo do lúdico, entretanto, carrega consigo uma compreensão de infância que vai além de tempos e territórios demarcados, pois que a criança continua criança ao fazer a travessia da educação infantil para o ensino fundamental e do fundamental para o médio e do médio para níveis mais evoluídos de ensino.

A ludicidade traz uma concepção de infância que ultrapassa horizontes

emancipatórios demarcados, considerando que brincar não é tão somente inerente às crianças, mas também aos adultos. (Silva, 2012). Esquece-se que brincar é também, diz, “uma maneira de ser homem”. Mas a distância do lúdico quando criança, tornar-se-á muito mais distante quando adulto. A necessidade da brincadeira pede presença em todas as etapas da vida humana desde a mais tenra idade. Brincar e aprender brincando de acordo com o que for apropriado para sua idade, seu ritmo, suas expectativas desejantes. É preciso cuidar do lúdico na infância de modo que continue viva na vida adulta. E quem, crescimento afora, se afasta do brincar, deixará adormecida a infância como se fosse coisa ultrapassada, do passado.

A infância na idade média, não era um período de “transposição estética”, mas um período de “transição ultrapassado”. E de tão mal vivida e maltratada as lembranças da infância rapidamente queriam esquecer, eram rapidamente perdidas, embora a criança pedisse, sussurrando entre os dentes, para vive-la. Nem mesmo a etimologia do infante, do grego *infans*, aquele que não fala, veio a seu favor. Assim, caberia ao adulto falar por ela, decidir e agir por ela. A história social da criança mostra que quanto mais tempo dependesse do adulto, maior o tempo de infância. Só sairia da infância, portanto, livrando-se da dependência ou “ao menos dos graus mais baixos de dependência” (Ariés, 1973, p. 42).

Por essas e outras, sair da infância com pressa era comum. Ah, infância perdida! A ideia de uma nova configuração da infância só ganhou lugar com Rousseau, no séc. XVII, e de lá para cá, aconteceram mudanças, embora a luta pela infância justifica, ainda hoje, estudos científicos. A infância e, nela a criança, não pede bonecas de ouro ou de prata, conforme, sem pedir, eram presenteadas às crianças na idade média filhas da alta aristocracia. Há registros de brinquedos valiosos, sempre feitos em ouro e prata ou prata dourada destinados às crianças da realeza. (Martins, 2014). Os ourives, por volta de 1330, fabricavam brinquedos valiosos, tais como assobio de ouro, correntes e anéis, pequenas tigelas de prata e ouro para crianças de apenas dois anos. A pequena Isabel de Inglaterra, de apenas 1 ano, foi agraciada com “um moinho de ouro”.

Os brinquedos saíam das mãos dos ourives, tecelões ou costureiros, marceneiros, e até carpinteiros que faziam móveis para bonecas. Nenhum dos brinquedos, seja para as meninas ou meninos, correspondia ao que julgava mais adequado para a criança, nem tampouco para os bebês. Nenhum deles, muitos dos quais joias preciosas, estavam mais para mulheres adultas, “ricamente bem-vestidas” do que para a criança viver sua infância. Nem de longe representavam peças adequadas à recreação e diversão das meninas, pois estavam mais para “bonecas-manequins”, que lembravam as damas da época que andavam na moda, do que bonecas-de-panos que traziam a alegria de experimentar “ecologias brincantes”.

Importa lembrar que enquanto as meninas pequenas e até, bem peque-

nas aprendiam a lidar com esses brinquedos, os meninos, embora também brincassem de bonecas, teriam que, desde cedo, preparar-se para a caça e a guerra. Tinham acesso a punhais, e espadas, massas de ferro, entre outros, que exigiam muita força física e treinamento. A criança não tinha espaço para explorar sua condição de ser brincante, sequer ser criança. Nem tampouco experimentar a “verdade da infância”, na descoberta do tesouro oculto que cada criança traz consigo. A verdade da infância não está naquilo que queremos que ela faça ou seja, nem tampouco do que idealizamos ou dizemos dela, “mas no que ela nos diz, no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto”. (Larrosa, 1999, p. 195). Criança, tesouro oculto que nos instiga, mas jamais será um enigma completamente desvendado, um enredo esgotado - sejam da aldeia ou da cidade, da vida urbana ou da vida do campo.

As crianças do campo, tinham também acesso as bonecas, mas não de ouro. Bonecas artesanais que saíam das mãos dos tecelões que, na passagem pelas residências dos camponeses, na intenção de costurar peças de tecidos vindos da “colheita de linho”, fabricavam bonecas com os tecidos que sobravam de seus trabalhos. As crianças das famílias menos afortunadas cresciam na rua, sendo menos tuteladas e mais livres usufruíam, em certa medida, de outros brinquedos mais bem aceitos por elas, pois que com eles se identificavam. Quais sejam: o pião, cavalo de pau, bola, cobra cega, “jogo da péla” - jogo conhecido como um dos ancestrais do tênis, recomendado pelo rei D. João I visando o treino físico de crianças crescidas e jovens. Quem sabe do dito, até então, se encontre a resposta para a indagação de Rousseau (2004) entre a criança rica e a criança pobre quem mais precisa de educação?

O adulto, sem cair na teia do adultocentrismo, tem papel relevante na educação da criança. Educação se dá na mutualidade. Do outro nasce a primeira ajuda, o primeiro ensinamento, o primeiro afago. E, ao mesmo tempo que a ajuda acontece, aprende-se também a ajudar, a partilhar, a olhar um para o outro, a ensinar, a conviver amorosamente, sem negligenciar a criança como ela é e o que a ela oferece sentido - alegria, diversão e vida para a criança estão ligadas ao brincar. Em oposição a vida, a morte ganha lugar. Assim mostra o diálogo seguinte entre a pesquisadora e a criança. Pergunta (Cordeiro, 2015, p. 80): “Criança tem que brincar”? Ao que ela responde: “Tem. Porque tem direito e a criança que não brinca morre. Tem que brincar. Quem não brinca, não aprende.” (Maurício, 5 anos). Esta criança traz ensinamentos não somente para pedagogia da infância, mas aqueles que são agentes da educação seja no seu sentido restrito ou mais amplo. Brincar está relacionado à aprendizagem, à educação, à felicidade e à vida de ser criança. Quem não brinca “morre”.

Desde o final do séc. XIX uma extensa e variada produção acadêmica reconhece o brincar como lugar de ser e de estar para a criança (Nunes,

2021). O brincar, ao ser um lugar de ser e de estar da criança, é, com efeito, “fonte de alegria da criança do mesmo jeito que o adulto gosta de futebol e um monte daquelas coisas chatas - novelas, jornal...” (Criança, 7. a.). Há de se privilegiar Pedagogias brincantes com diversão e interação. Entre as quais, com objetos; com a linguagem; com materiais sociais; com as regras; com o mundo real conforme sugere (Nunes, 2021). Brincadeiras, portanto, que têm como referência plurívocas conexões com o tempo de viver a infância, com “a organização intelectual” e “sensorial” da criança. Os “territórios lúdicos” ou “ecologias brincantes” não param por aí.

Espaços e tempos da educação infantil pedem para dar conta da “integridade física”, “intelectual”, “moral” e “emocional” das crianças de todo mundo. E, ao lado disso, espaços e tempos educativos que respondam aos direitos do brincar, de ter colo, de ser atendida nas suas necessidades individuais, de “interagir com a natureza”, de ser escutada, de experimentar “dinâmicas de higiene”, de aprender a alimentar-se e de adormecer sem que sua vontade e seu tempo de dormir sejam ignorados. Na educação infantil, todos os espaços, das hortas, dos pátios e campos de areia aos locais da sagrada merenda e esperados recreios fazem parte da ação curricular que faz o cotidiano da escola. Esse reconhecimento avança. O fato de reconhecer, todavia, ainda não deu conta de preencher os vazios observáveis na educação da criança, nas suas passagens de uma para outra etapa de formação.

A criança pede para cuidar de sua vida e deixá-la ser criança, ter infância todos os dias, conforme lembra Romão (2020), Snyders (1993), Sá (2015). A criança pede que o mundo seja seu amigo. E num mundo amigo das crianças deveria ser suficiente para que “elas fossem só crianças”, sem a obrigação de serem bem-comportadas. O melhor que a escola pode oferecer ao mundo, “não são as crianças certinhas”! Estas crianças são conduzidas para andar à beira da perfeição (Sá, 2015). Muitas das quais imitando ao adulto nas situações mais banais. O melhor que se pode oferecer a criança é garantir seus direitos desde criança - enquanto bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas. E se pretende oferecer ao mundo pessoas melhores cuide delas quando crianças. A neurociência está por perto para provar que a base de sua inteligência se dá nos primeiros anos de vida. E quando falamos em base, do grego, *basíés,ens*, equivale ao suporte que ampara e impulsiona o andar da criança. Põe-se em marcha. De tudo que já foi mote de estudo da criança e sua infância mostra que esta fase é de elevada importância no desenvolvimento da criança. É como se os primeiros anos de vida dos miúdos estivessem abertos para internalizar o que há de novo e desbravar o desconhecido.

## **A criança e do direito a educação: direitos de todas as crianças**

Ela vai aprender a viver com ela própria e com os outros: ela vai

aprender a fraternidade, a fazer fraternidade. Isto chama-se educar (Araújo, 1979).

Ela, a criança, vai aprender a se tornar cada vez mais humana. Vai aprender a conviver. Vai aprender a ser útil a humanidade. Vai ser um agente na passagem de uma sociedade má para uma sociedade boa. Isso pressupõe Educação, desde seu começo. Educação na escola-creche. Educação Infantil, dever do Estado, é prioridade e responsabilidade dos municípios, “tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a educação básica. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial” (Cury, 2002, p. 181). E, assim, a criança, amparada na Lei Maior, segue mais fortalecida. Mas ainda sob a égide das imposições do adulto, embora “ninguém tenha o direito, nem mesmo o pai, a ordenar a criança o que não lhe serve pra nada”. (Rousseau, 2004, p. 82). Segue inocente de modo a chegar à “escola grande”, esperando viver sua infância, por vezes, perdida, e ser levada a sério. Há mais de duas décadas difunde-se que, além de levá-la a sério, temos de incentivá-la a gostar de ser criança, gostar de sua idade, a desfrutar do seu tempo presente. (Snyders, 1983).

Isso remete-nos a indagar se essas crianças, na travessia de uma etapa para outra, são levadas a sério no sentido de serem escutadas e informadas onde estão chegando. Se é certo que educação é uma forma de receber os que nascem que se faz para receber a criança nas suas travessias, espaços e tempos escolares? Quem faz a travessia é a criança, um universo de culturas, de infâncias, de direitos, de pensares, de dizeres, de fazeres, de sentires. Um universo “pensante de carne e osso”. E, assim, genuinamente humano. É necessário que o Estado assuma seu papel estabelecido na Constituição Federal de 1988 - educação direito de todos. Todos aprendendo, permanecendo e evoluindo no interior da escola. Fazendo valer a relação entre aprendizagem, mudança e educação. Educação com qualidade. Mas tão desejada qualidade é colocada em questão mesmo antes dos efeitos impactantes da recente pandemia.

A evolução do acesso à educação básica no país sofre sobressalto em 2020-2021. O Brasil retrocedeu não somente na população de 6 a 14 a.de idade, de 98% em 2020 passou para 95% em 2021. O que representa, segundo relatório do Plano Nacional de Educação (PNE), um recuo de dez anos, uma vez que, para 2011, foi estimado em 96% (Brasil, Inep, 2018). Na Educação Infantil os efeitos pandêmicos foram ainda mais desastrosos, embora os dados para a população dessa etapa não foram computados nesse período. O que, aliás, não é possível saber dada a abrangência de seus destroços que afetaram não só a frequência das crianças nas primeiras etapas, mas também na sua aprendizagem e interesse pela escola.

Para alcançar a Meta 1 do PNE, que prevê 100% de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola e 50% de crianças para escola-creche de 0 a 3 anos, é

necessária a inclusão em torno de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos e 300 mil crianças na pré-escola (Relatório-PNE, 2022). Isso mostra a necessidade de políticas para atenderem essas crianças com prioridade, sobretudo, de renda mais baixa. Destacamos que 1% de crianças fora da escola é muito; 1% de adultos analfabetos é muito; 1% de crianças promovidas sem saber ler e escrever é muito. Muito e enganoso. Nem todos sabem ou fingem não saber que 1% de professores sem oportunidade de formação continuada, sem tempo para leitura, sem tempo para preparar suas aulas, sem hiatos para o descanso, é muito e impiedoso. Professoras, sobretudo, lá no começo - educação infantil e ensino fundamental sem salário digno, é muito. Muito e devastador para um ofício de tão elevada grandeza em todos seus níveis e modalidades, em todo mundo. Em educação a estatística é outra, o grau de importância do trabalho pela melhoria da humanidade é outro. Ainda levaremos um tempo para que a sociedade, em todos seus seguimentos, saiba calcular o nível de importância da educação, pois, até aqui, somente o profissional da educação sabe calcular, na justa medida, a natureza e riqueza da professoralidade. Que o Estado permita condições objetivas de trabalho, que valorize seus professores de modo que seu ofício seja motivo de orgulho e de vida para além dos muros da escola e das instituições de ensino. Que sejam respeitados e valorizados como são valorizados os bons magistrados, os bons médicos, os bons engenheiros. Já é tempo.

Considere que a história de vida e de educação da criança, seja na sua relação com seus pais, seja na sua educação escolar mostra que a dívida, não só do Brasil, para com a criança é gigantesca, em que pese suas modestas conquistas a partir do século XIX no que tange a condição de ser brincante. Ser criança. Criança com infância. Infância como descobrimento diário do mundo. Muito dos fios que tecem a história aqui em pauta, no entanto, sempre foram tecidos por dores, separações, abandonos, “extravagâncias e erros”. O que prevaleceu foi o descuido, o descaso e pouco caso e, em particular, “cadeias de verdades acumulamos em suas cabeças apenas extravagâncias e erros”. (Rousseau, 2014, p. 221). Ademais, desde época remota da História Social da Educação de crianças, o adultocentrismo foi dominante, uma vez que cabia ao adulto ter a palavra, decidir, agir de forma mandonista, autoritária e impositiva. Mentalidade que ainda hoje respinga sobre a criança. Para Nunes:

(...)É necessário reconhecer que os direitos educacionais da criança pequena têm base epistemológica própria e o que a escola oferece, quando reconhece esse direito, é uma pedagogia da infância, ou seja, uma educação que expressa um tempo em que se garante que cada um(a) será tratado(a) como criança e educado(a) como criança e não adulto em miniatura (Nunes, 2021, p. 70).

E quando se diz é necessário, diz daquilo que é imprescindível, indis-

pensável, ou seja, “o que é inevitável”, o que “tem que ser,” aquilo que “é útil”, aquilo que precisa atender, sem o que estaria fadado ao fracasso todas as projeções. Sem o que seus direitos seriam adiados ou escanteados, entre os quais, de uma vida digna. Mote próxima discussão.

## **A criança: o direito de nascer e ter vida digna**

(...) A criança deve ser respeitada na dignidade de seu nascer, do seu crescer, do seu viver (Araújo, 1979)

Nascer, crescer e viver. Nem sempre foi um direito reconhecido. Fato que ainda hoje se constata. Mas no passado remoto, nascer fazia parte de um rito que inspirava cuidados redobrados. Ao nascer o bebê era imediatamente embrulhado como se fosse um pacotinho de projeto de gente. Logo depois, dado sua saúde frágil, teria que ser batizada para que fosse perdoada da condição de pecadora a ela atribuída e tivesse lugar no céu. Do leite materno de sua mãe, sequer saberia o sabor. Às amas-de-leite era entregue este dever. Amas que davam o colo, amamentavam, acolhiam, corrigiam, educavam e, também, cuidavam delas durante o sono. Inferimos, então, que educação por muito tempo teve cheiro de leite, cheiro de gente, cheiro humano (Romão, 2019). Hoje teria cheiro de quê? Conceitos e práticas de educação evoluíram, mas ainda não chegamos lá. É preciso mais tempo para romper com a mentalidade adultocentrista que no passado foi mais dominante que na atualidade.

Crianças eram vestidas e tratadas como adultos em miniatura e, quando chegavam na adolescência eram obrigadas ao casamento arranjado pelas famílias nobres. Longe de ser criança cidadã, sujeitos de direitos, aqueles adultos pequenos, sem escolhas, eram conduzidos à crueldade do trabalho infantil. Crianças na realeza mesmo não sendo afetadas também tinham suas infâncias perdidas. Para Martins (2014) tanto para os reis como para os camponeses, a infância passava muito rapidamente, numa época em que a esperança média de vida era curta e em que a morte acontecia com espantosa frequência. As crianças começavam a trabalhar muito cedo nos campos, bem como nas oficinas ajudando os pais. Fato que ainda hoje se vê em regiões mais pobres do país.

Na idade média, a instrução era oferecida nas igrejas e nos conventos. E às crianças deficientes, livraram-se delas. Muitas crianças eram dirigidas à vida religiosa, e o tempo livre para brincar se limitava apenas aos primeiros anos de vida, até por volta dos sete anos. Antes mesmo dessa idade a maioria das crianças, começava a trabalhar, nem que fosse para cuidar dos irmãos menores, nas tarefas domésticas ou cuidar de animais (Martins, 2014). Mas o que ocorria de mais chocante diz ao direito de nascer. Isso, não apenas em Portugal e já no séc. XX, mas muito antes, noutros países do séc. XIV ao

séc. XIX.

No ano de 1932, o Diário de Notícias, em Portugal, chocava seus leitores com manchetes sensacionalistas “Os cemitérios de Portugal devoram criança com uma rapidez sinistramente pantagruélica”. O fato é que a mortalidade infantil causava assombro. Chegava até a “duzentos mil” de crianças sem direito a nascer. Em 1935, “em cada 12 minutos morriam em Portugal uma criança com menos de cinco anos (...) as que sobreviviam apresentavam condições precárias de saúde” (Martins, 2014, p. 139). Muitas, delas, por isso, eram de “estatura baixa” e uma “aflitiva magreza”. Muitas mães declaravam seus queixumes: “jamais teria outra tão bonita”, “as minhas morrem todas pequenas”. Muitas dessas mulheres, damas da monarquia, sob pressão do marido tentavam até mais de sete vezes a gravidez a ponto de serem advertidas pelo médico do risco que corriam. A rotina de gestações sucessivas, somada à obesidade e, com efeito, problemas cardíacos levava os médicos da corte a alertar para os sérios riscos que aquelas senhoras corriam. Mas, conformadas as damas da época se acomodavam, embora tristes com aquela realidade. D. Maria II, quando questionada, se limitava a dizer: “se morrer morro no meu posto”.

A criança, por vários séculos, nem sempre tinha o direito de nascer e, tampouco viver sua vida. O número de crianças que morriam era assustador. Algumas delas, quando não tiveram tempo para o batismo, eram enterradas no jardim de sua casa ou em qualquer lugar, como hoje se enterra animais domésticos - um gato ou um cachorro (Martins, 2014). A criança da idade medieval a moderna foi tratada como mal entrada na vida. As Professoras aflitas, além de testemunhas de tal penúria, foram testemunhas de sonhos interrompidos pela precarização e escassez dos rendimentos das famílias.

Nascer, crescer e viver. Direito a vida digna para todas as crianças. Este nascer, na esteira de Araújo (1979) crescer e viver assim, chama-se dignidade. Vida digna, direito de nascer. E em dignidade vamos querer que a criança nasça, cresça e viva. E a criança nasce e deve ter o direito ao nome. E que o nome seja sinal dessa dignidade. Ao sol chamamos sol. E a vida chamamos vida. Uma criança terá seu nome também. Direito a nascer. Direito a vida. Direito ao nome. E depois, a criança já nascida, depois da hora do parto, deverá receber amor, alimentação, casa, cuidados médicos, o amor sereno de pai e mãe. Ela vai poder rir, brincar, crescer, aprender a ser feliz. (Araújo, 1979). E ao nascer, tem direito a um nome. Tem direito a crescer. Ser como é. Única. Diferente e Feliz. E tão grave quanto à falta de perspectiva de vida é ser rejeitada por ter nascido diferente. Fato que, sobretudo em tempos remotos, nem famílias pobres, nem famílias nobres souberam lidar com a criança diferente. Reflexão para a próxima sessão.

## Direito de ser diferente

Não há duas folhas iguais em toda a criação. Ou é nervura a menos ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais(...) umas são fendidas, crenadas, lobadas, inteiras, partidas, singelas, dobradas. Outras acerosas, redondas, agudas, macias, viscosas, fibrosas, carnudas. (...) mesmo semelhantes são sempre diferentes. Umãs vão e caem no charco cinzento e lançam apelos nas ondas que fazem; outras vão e jazem sem mais movimento. Mas outras não jazem, nem caem, nem gritam, apenas volitam nas dobras do vento. É dessas que eu sou. (Antonio Gedeão, 1956)

Ao lembrar de um poema tão emblemático quando a pauta se volta para o direito de ser diverso, direito que até as folhas do campo parece pedir na fala dos ventos, diria a criança, não parece difícil ser quem sou, do jeito que sou. Só que não. Definitivamente não há uma criatura igual a outra na face da terra. Há também crianças que nascem ou adquirem, por alguma razão, algum tipo de deficiência que a faz distinta das demais crianças. O contrário de deficiente, para não trazer seus sinônimos esdrúxulos, é “perfeito” “impecável”, “completo”. Mas quem chegou a tal grau de perfeição para se dizer impecável e completo? Ao deficiente, no entanto, é descarregado uma carga pesada de faltas, preconceitos e rejeição fora de seus gonzos. Em vez de rejeitá-la, é necessário acolher essa criança. Se é certo que ela pede mais cuidado, é certo, igualmente, que não é um “ser inferior” e que necessita do outro para salvá-la. Precisa do outro, “necessitamos de alguém que necessita de nós”. É imperativo aprender a receber amorosamente os que nascem - sem distinção. Nenhuma criança nasce igual a outra. E há ainda aquelas em que suas diferenças fogem do “padrão” imposto pela sociedade, associados, por vezes e apressadamente a “imperfeição”.

Há crianças que nascem imperfeitas (...) Vamos dar a essa criança um amor maior ainda. E a criança nasceu. E vai desabrochar como uma flor, uma árvore, um pássaro e uma flor, uma árvore, um pássaro precisam de amor - a seiva da terra, a luz do Sol (...) os pais de todo o mundo que rodeia a criança vão participar dessa aventura (Araújo, 1979).

Resta saber se estamos dispostos. O preconceito que se arrasta há centenas de anos, ainda hoje reina. Até o início séc. XX todos, pobres e ricos, recebiam a criança deficiente como “uma mácula”, indicador incômodo de “grave pecado”. Conta-se o caso tido o “mais trágico” dos descendentes de Jorge V com o pequeno Jhon (1905-1919), o filho mais novo dessa família. Por volta dos 4 anos, essa criança, tida como “avessa à disciplina”, começou a mostrar comportamentos diferentes dos demais irmãos. Para além das limitações de diagnóstico na época, as doenças mentais eram carregadas de

preconceitos.

Jhon sofria de epilepsia e de uma forma de autismo, que o impedia ter uma educação à semelhança dos irmãos, tendo morrido aos treze anos, conhecendo pouco mais do que as primeiras letras do alfabeto. A família real nunca soube lidar com este menino diferente. Mandou-o para longe aos cuidados das *nannies* (...) e cuidou que a opinião pública mal se apercebesse dos seus problemas. (...) Na mentalidade da época, ricos e pobres - encaravam a doença mental como uma mácula, indicadora de grave pecado. Em jan/1919, um ataque de epilepsia vitimou a criança. O seu funeral foi privado, como privado fora a sua breve existência (Martins, 2014, p. 100).

Muitas dessas crianças, tinham mortes prematuras, saúde frágil. Seja na cidade, seja no campo, a subnutrição e a mortalidade infantil eram devastadoras para gerações futuras. Sofriam preconceitos, eram castigadas com palmatórias, embora as crianças da corte quando cometiam algum tipo de atitude reprovável o “garoto do chicote” sofria o castigo por ela. As crianças deficientes, esquecidas ou escondidas, ficavam no anonimato, assim, como eram enterrados. Os meninos, separados de meninas, sob a égide de critérios pueris, já mostrava, na época, a falsa superioridade de gênero e a prática naturalizada de preconceitos - Não era permitido o menino ser educado com as meninas, “para não ser piegas”; ao passo que a menina não era aprovado ser criada com os rapazes, (Martins, 2014) para não ser Maria-João. A Criança, em geral, estava associada a muitas lendas descabidas - de coisa do pecado, de vida insignificante. Imagens que ainda hoje respinga na criança como sujeito de direitos.

## **Caminhando para conclusão**

Criança como sujeito de direitos ainda está longe de ser uma realidade. Em geral, quando se fala em direitos humanos os direitos da criança ficam na penumbra, embora direitos humanos venham do berço, e no berço a criança grita por eles. Desde bebês se evidencia a importância da garantia de seus direitos, em particular, do direito de nascer e da educação básica da criança, pois que dá base, do grego *básis, eós*, dar suporte, fundação, “pôr em marcha”, fazer andar. A educação básica assume caráter inovador para um país, que durante séculos, Cury (2002), negou de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, incluindo a criança, o direito ao conhecimento por meio da organização escolar. Educação básica que agrupa as três etapas desse nível: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

À educação infantil, primeira etapa da educação básica, ganhou importância com sua inclusão nesse nível de educação. A infância, período importantíssimo na vida humana, não é a preparação para a vida futura, senão

a vida presente - irrepitível, que brilha e tem luz própria. Dos tempos e espaços da criança hoje depende, em grande medida, essa criança amanhã. Assim, a pedagogia da infância implementada nas primeiras etapas de formação da criança, tem papel relevante. Oferecendo suporte, evitando que ela não seja afetada com a obediência servil quando age, nem frente a dominação “quando agem por ela”. Que sintam a sua liberdade em suas próprias ações e nas vossas, supri a força que lhes falta exatamente na medida em que a criança tem necessidade de se valer dela para ser livre e seguir (Rousseau, 2004). Que frente as imposições humilhantes do adulto percebam quando poderá dispensá-lo e, assim, tenha a alegria de servir a si mesma. E que não seja tão certinha. Que seja uma criança brincante e viva dignamente seus direitos desde a mais tenra idade. Direitos humanos vem do berço e do berço a criança grita por eles. Escuta?

Elas, as crianças, nada querem que não lhes tragam sentido. Seja de onde for, falem que idioma falar, sejam brancas, negras, pardas, amarelas, indígenas, “nada querem inutilmente”. Que tenham licença para explorar seu universo pensante de “carne e osso”. Que lhes deem passagem. Que ninguém atravesse seu caminho, a não ser para ajudar. Ajuda de todos nós - de seus professores/as, seus pais, seus amigos/as, seus responsáveis, seus governantes. Ajuda permanente, enquanto criança existir. “Que ninguém a roube, a negocie, a explore sob qualquer pretexto. Que ninguém se aproveite do trabalho da criança para seu próprio proveito. São livres e frágeis as suas mãos (Araújo, 1979). Que seja respeitada na dignidade de seu nascimento, de seu crescimento, de sua vida e de seu viver. Que toda criança, seja originária de onde for, fale que idioma falar, seja cristã, seja pagã, pense no que pensar, esteja onde estiver,

Ela tem direito a ser para o homem a razão primeira da sua luta. O homem vai proteger a criança com leis, ternura, cuidados. Que a torne livre, feliz, pois só é livre, feliz; quem pode deixar crescer um corpo são. Quem pode deixar descobrir livremente o coração e o pensamento (...) E que em situação de perigo, a criança está em primeiro lugar. Que ninguém a roube, a negocie, a explore sob qualquer pretexto. Que ninguém se aproveite do trabalho da criança para seu próprio proveito (...) A criança é um mundo precioso e raro (Araújo, 1979).

## Referências

ARAÚJO, Rosa Matilde. Os direitos da criança. In: **As Crianças, Todas as crianças**, Livros Horizonte, Lisboa, 1979.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Edições Seuil, 1973.

BRONFENBRENNER, Urié. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 1979.

CORDEIRO, Karina de Oliveira. Crianças, Infâncias, e Educação Infantil. In: SODRE, Liana (org.) **Representações sociais da infância na perspectiva de crianças de comunidade rurais de amargosa - Bahia**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, 80, v. 23, número especial, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, Sara Barros. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto Editora, 2008.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, Maria João. **História da Criança em Portugal: desde D Afonso Henriques até nossos dias, um olhar inédito sobre a infância**. Lisboa: Parsifal, 2014.

NUNES, César et. al. **Ide, Ensinaí tudo a todos: diretrizes curriculares da educação básica católica e projeto político pedagógico comum da AACODINE - Org. CEDUCAMP**. Campinas: Acodine Associação dos Colégios Diocesanos do NE, 2021.

RELATÓRIO do 4º. Ciclo de monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação -2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

ROMÃO, Eliana. **Educação de bocadinho em bocadinho: criança e leitura**. Curitiba: CRV, 2020.

ROMÃO, Eliana. Educação da infância: criança e o direito de brincar todos os dias. In: Ana Almeida, Antonio Santos Souza, Romilson Sampaio (org.). **Construção do Conhecimento: múltiplos olhares**. Salvador - Bahia: UFBA, 2020.

ROMÃO, Eliana. Educação e Leitura: do cheiro de leite ao cheiro digital. In: Gicélia, SILVA, e SOARES, Maria José(org.) **Reflexões e Práticas do PIBID**. Aracaju: Criação, 2019

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SÁ, Eduardo. **Hoje não vou à escola! Por que os bons alunos não tiram sempre boas notas?** Lisboa: Lua de Papel, 2014.

SILVA, Maurício Roberto. “Exercícios de ser criança”: o corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel e SILVA, Roberto, **O corpo Infância: exercício tenso de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

# AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EDUCACIONAL-ESCOLAR NO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Maria Cristina Rodrigues**

Doutoranda na Faculdade de Educação pela Universidade Estadual de Campinas.  
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa PAIDEIA(FE/UNICAMP)

## **Resumo:**

O presente artigo realiza um debate reflexivo sobre as Políticas Públicas de Alfabetização Infantil e as grandes transformações legais e institucionais ocorridas na ordenação jurídica da Educação no Brasil, entre as décadas de 2010 e 2020 e os rumos da perspectiva de formação de professores frente ao atual cenário da política brasileira (2023). A investigação busca responder as interrogações referente à perspectiva de formação de professores que valoriza os pressupostos do princípio da dignidade humana, a garantia do direito de aprender alfabetização, a educação como direito humano e a garantia dos avanços dos direitos humanos. A intenção desta proposição reflexiva procura compreender os tensionamentos e as correlações de forças, políticas e ideológicas, que sustentam a representação da Educação e os impactos nas políticas de alfabetização, refletindo sobre as tendências de formação de professores. Ainda, analisa a educação e direitos humanos na era do desmonte do estado no Brasil, retratando o projeto político-social hegemônico no período 2019-2022 e as repercussões do atual cenário político nacional (2023 - 2026). Trata-se de um estudo bibliográfico-histórico, cujo mapeamento histórico e político é a base de sustentação crítico-dialética.

**Palavras-chave:** Política educacional; Alfabetização infantil; Educação como direito; Formação de professores e Direitos Humanos.

## **Introdução**

Compreender o contexto histórico da política educacional brasileira é indispensável para interpretar o cenário das políticas de alfabetização e as políticas de formação de professores alfabetizadores. Para vislumbrar este objetivo apresentamos as linhas gerais da trajetória histórica das matrizes políticas que estruturaram a organização da Educação Brasileira para situar

a política educacional e os impactos nas políticas de alfabetização infantil no contexto histórico da segunda década do século XXI. Consideramos, mesmo correndo o risco de apresentar esta proposição reflexiva assentada em um contexto histórico recente e vigente, que trilhar a trajetória histórica da educação neste período, torna-se expressivo pelo desvelamento que este trabalho poderá introduzir na direção de colaborar para a afirmação de tendências democráticas, considerando a pauta da universalização do acesso à educação e a meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação 2014- 2024, doravante PNE (2014). Destacamos que esta meta compõe o grupo de metas estruturantes voltadas à garantia da educação de qualidade, referindo-se à universalização da alfabetização e ao compromisso de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

A conjuntura referente ao cenário de disputas no contexto social e político brasileiro, situamos o governo progressista de Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2016), governo neoliberal de Michel Temer (2016-2018) e o governo ultraconservador de Jair Bolsonaro (2019-2022), provocaram um panorama conturbado e desafiador para o âmbito da educação. A arena de disputas dos dois grandes projetos educacionais para conquistar a hegemonia da organização política e pedagógica no Brasil: a Pedagogia das Competências e a Educação como Direito que, conseqüentemente, influencia de forma incisiva a tendência de formação de professores de alfabetização das crianças em fase inicial de escolarização, vem tensionando os debates referentes às políticas de alfabetização em torno de metodologias adequadas à superação do histórico fracasso escolar.

A problematização sobre políticas públicas de alfabetização infantil, formação de professores alfabetizadores e a educação como direito humano, norteia o levantamento histórico, político e ideológico sobre a garantia de uma justiça social. E, que justiça social ressaltamos? A dívida histórica com a população brasileira de baixa renda, com o direito de um sujeito excluído historicamente, exercer a plenitude da cidadania. Neste cenário, destacamos a referência de Nunes: “os novos sujeitos sociais”, realçando que o ordenamento jurídico brasileiro, em especial a CF (1988), reacende a esperança e a emergência concreta dos novos sujeitos sociais como sujeitos de direitos.

A importância de garantir a justiça social à população de baixa renda, o direito de aprender alfabetização com dignidade e o reconhecimento da criança da escola pública como sujeito de direitos, permitindo a todos a plenitude do exercício de seus direitos, impulsionou a busca pelos dispositivos legais que orientam a política educacional brasileira e a política de alfabetização na década de 2010 a 2020. Ressaltamos, entre esses, três dispositivos fundamentais: as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) e seus respectivos desdobramentos, e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Baseados em pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos da

Educação como um Direito Humano, esta proposição procura refletir sobre algumas interrogações referentes ao campo de disputas e a luta pela hegemonia da matriz política brasileira e seus impactos na elaboração de dispositivos legais da ordenação jurídica da política educacional e na política de formação de professores alfabetizadores. Deste modo, essa proposição reflexiva centraliza três questionamentos centrais para problematizar: quais matrizes políticas norteiam o ordenamento jurídico da política educacional brasileira no período de 2010 a 2020? Quais são os reflexos destes marcos na política de alfabetização para a formação de professores? Que caminhos, perspectivas e esperanças são possíveis à formação de professores alfabetizadores até 2024?

A proposta metodológica deste estudo é de cunho bibliográfico-histórico, cujo mapeamento histórico e político é a base da sustentação crítico-dialética. O norte da sustentação teórica ancora-se nas proposições reflexivas de Nunes (2013, 2018, 2019, 2021). O pesquisador referenciado advoga pela educação como direito humano e conceitos basilares de educação e cidadania, pela escola pública socialmente referendada e os novos sujeitos sociais. Consideramos a sustentação teórica para ilustrar o olhar crítico e reflexivo exigidos na elaboração de uma argumentação de natureza histórico-política nas investigações do campo educacional. Norteados pela dialética da história e da política, encaminhamos o presente artigo à realização de uma sistematização bibliográfica e histórica, integrando a esfera da crítica política, de natureza filosófica.

## **Matrizes políticas e o ordenamento jurídico da educação brasileira no período de 2010 e 2020**

Iniciamos o percurso histórico ressaltando um evento importante que ocorreu no final do ano de 2010 no cenário da política nacional e que influencia predominantemente o contexto dos acontecimentos da segunda década do século XXI: a eleição da primeira mulher para a presidência do Brasil - Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores - PT. A presidente assumiu o governo do país em 1º de janeiro de 2011, sucedendo Luis Inácio Lula da Silva - PT. A finalidade maior do governo da nova presidente estava voltada ao combate à pobreza e à proposição de que um país rico é um país sem pobreza. No primeiro ano de mandato, lançou o plano Brasil sem Miséria, cujo objetivo consistia em ampliar os programas sociais destinados aos brasileiros que se encontravam abaixo da linha da extrema pobreza.

Na agenda das políticas educacionais que pretendiam a promoção das políticas voltadas à alfabetização infantil, seguimos o período da gestão 2011-2014 de Dilma Rousseff, qualificando este como um período fecundo na elaboração de dispositivos que fortaleceram o ordenamento jurídico à educação brasileira referente aos pressupostos do “Direito à Educação e ao

Direito de Aprender” das crianças da escola pública acentuada pela pauta da qualidade social em educação.

Segundo Nunes (2018) a revogação de dispositivos produzidos pelas matrizes do ideário neoliberal e o surgimento de novos dispositivos de matrizes progressistas, caracterizaram o período como o “Florescer da Esperança” na educação brasileira. Ainda, ressalta que a formação de um novo *ethos* jurídico, possibilitou a promoção da eclosão de um novo sujeito social que exige do conjunto de forças emancipatórias, a luta por uma formação ética e educacional reconstituídas de valores sociais que promovem a educação como direito humano norteadas por princípios da solidariedade, justiça social e democratização política.

Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN's (2013), o Plano Nacional de Educação - PNE (2014) e, especialmente, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012) são dispositivos que integram esse novo *ethos* jurídico e são fundamentais à compreensão de uma formação de professores alfabetizadores na perspectiva de direitos humanos e valorização dos novos sujeitos sociais.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, medida provisória nº. 586/2012, transformada na Lei 12. 801/2013, pretendia a promoção da alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização, correspondente aos três primeiros anos do ensino fundamental. Este Pacto tinha a intencionalidade de mobilizar esforços e recursos para a valorização dos professores, ofertando materiais pedagógicos às crianças, bem como investir na implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento. Destacamos como principal estratégia a sua concretização, o eixo formação continuada de professores.

A perspectiva de tempo ampliado à alfabetização proposta pelo PNAIC (2012) autorizou a efetivação de currículos escolares concretos nos anos iniciais do ensino fundamental com a intencionalidade de transformar o ciclo da alfabetização em um período produtivo de efetiva aprendizagem e fornecer subsídios à estruturação dos projetos que proporcionavam a criação de mecanismos e estratégias escolares em que fosse possível o favorecimento dos modos de ensinar e de aprender norteados por uma concepção crítica, além de encaminhar a supressão dos processos de exclusão, ainda presentes nas escolas brasileiras, assegurando a garantia do compromisso do direito de aprender da criança da escola pública.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), postulava pela garantia do acesso de todos à educação, pela obrigatoriedade do percurso integral da educação básica e pela integração e articulação de todas as etapas e modalidades de ensino. Os conceitos basilares da estrutura deste ordenamento jurídico tinham como premissas a “humanização e a cidadania”. (Nunes, 2018). O texto deste dispositivo enfatiza:

A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando de valorizando as diferenças. (...) São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (Brasil, 2013, p. 4).

A homologação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em 2013 inaugura um novo e original conceito, destacando os segmentos escolares como unidades específicas e integradas. Alicerçada nos princípios da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), este dispositivo destacou enfoques priorizando os novos atores sociais como sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. O reconhecimento do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, revitalizou a intenção da criação de um bloco pedagógico numa sequência de aprendizagem sem interrupções, voltado para ampliação das oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imperativas para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2013).

Destacamos as considerações de Nunes (2014, p. 6) sobre o alcance das novas disposições aos ciclos de alfabetização escolar ao afirmar que, nas referidas disposições, “a educação fundamental não pode ser mais tempo de educação bancária, é tempo de desenvolvimento pleno da criança” enfatizando que: “é tempo de aquisição da leitura e da escrita, [...] aprendendo com sentido as coisas do mundo e da escola”.

A proposta apostava na presença dos direitos de aprendizagem nos currículos dos ciclos de alfabetização para resgatar a dignidade de um processo educacional em que fosse possível oferecer aos estudantes o direito de desenvolver sua capacidade de se alfabetizar de forma plena, ao mesmo tempo em que, enquanto compromisso, possibilitava a explicitação e definição de objetivos precisos aos diversos sistemas de ensino, efetivos a relevância de um currículo adequado ao bloco pedagógico da alfabetização, cuja garantia deveria assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Por fim, o terceiro dispositivo, significativo para o fecundo período de fortalecimento de ordenamento jurídico voltado à Educação como Direito, ocorre com a homologação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Além de reiterar os conceitos basilares de “humanização e cidadania” e a compreensão orgânica da educação básica, possibilitava à escola pensar uma educação inspirada nos “novos direitos sociais e no protagonismo dos novos sujeitos sociais emergentes das lutas travadas nos anos recentes” (Nunes, 2018, p. 59).

O novo PNE (2014), sendo uma “Política de Estado à Educação”, abrangeu uma periodicidade decenal que compreende o período de 2014 a

2024, é fruto do esforço de um coletivo que aspirava o compromisso da eliminação das desigualdades sociais históricas do Brasil, enfatizamos algumas como a Conferência Nacional da Educação (Conae), Fórum Nacional da Educação e os Fóruns Estaduais e Municipais. Este plano foi aprovado pela lei 13.005/2014, estabelecendo para Educação Básica a construção de uma Base Nacional Comum Curricular até 2016. Evidenciamos Nunes (2018, p. 55) quando enfatiza sobre as lutas pela hegemonia de uma matriz política que advoga por uma concepção educacional de tendência emancipatória:

Surge de um período entre 2010 e 2014, lacuna entre o 1º e 2º PNE, demarcado por um campo de tensão e de forças para deslocar a matriz neoliberal e impor um caminho de forças alternativas para obter trilhas e tendências baseadas em uma matriz emancipatória?

Neste contexto de forças para consolidar uma matriz que defende a efetiva garantia dos direitos e mudanças sociais que combate a discriminação e desigualdade social, o PNE (2014-2024) apresentou na sua composição 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que determinavam a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem, estabelecendo a implantação de diretrizes pedagógicas à educação básica e a base nacional comum dos currículos contemplando as diversidades regional, estadual e local; estimulando a renovação pedagógica através da promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica. Nunes (2018) salienta sobre a necessidade de pensar na nova dinâmica educativa que valorize a diversidade cultural e social, exigindo uma outra forma de pensar o mundo e as relações sociais e educacionais:

Pensar uma Escola e uma Educação pautada nos novos direitos sociais emergentes. De uma escola que supere a visão da esfera disciplinar que fragmenta o conhecimento, descontextualizando - o da dinâmica da vida. (Nunes, 2018, p. 59.)

Infelizmente, a matriz emancipatória que lutava por princípios democráticos e de humanização, posterior a tantos entraves para conquistar a sua aprovação, que defendia uma escola e uma educação solidária que valoriza os sujeitos sociais emergentes, encontrava na sua curta trajetória uma ocorrência oriunda de escrupulosas manobras para interromper o mandato da Presidente eleita legitimamente. Esta drástica ocorrência foi articulada por uma sabotagem jurídica, midiática, legislativa e empresarial que provocou inquietudes referentes às possíveis fragilizações que poderiam ser impostas à vigência concreta do PNE (2014-2024).

O golpe político que impede a continuidade do Governo progressista de Dilma Rousseff, autorizou Michel Temer assumir a Presidência do Brasil

em maio 2016. Tal sabotagem foi tão calculada que na mesma data de notificação do afastamento da Presidente Dilma Roussef, Michel Temer e seus Ministros tomaram posse. Para ilustrar o impacto deste intento na educação brasileira, ilustramos Nunes (2018) para ressaltar a urgente e necessária atitude dialética de construir e defender:

A travessia de um período de transição exige cuidados dobrados. Para não perder o que já conquistamos, por um lado; e para seguir avançando na direção da utopia que nos move, por outro. Trata-se de realizar uma dupla tarefa: continuar ~ perseverante atividade coletiva de ‘ construir o mundo que desejamos fazer existir, com a pá numa mão, acrescida da premente necessidade de manter na outra mão a espada, metáfora da defesa. Caminhar, construir, erguer. E, noutra ponta, zelar, cuidar e defender o que já se constituiu. (...). Pois as forças conservadoras e reacionárias não estão desarticuladas, muito menos inertes. E geralmente tais forças são inescrupulosas para fazer valer seus privilégios. (Nunes, 2018, p. 29-30).

Segundo Nunes (2018), o governo ilegítimo e inorgânico de Michel Temer (2016-2018) promove uma paralisa política de agonia ética, política e social, deixando marcas profundas e negativas na história política e social brasileira. A retomada do ideário conservador e autoritário desferiu um duro golpe nas forças emancipatórias, desarticulando e descontruindo os avanços sociais e educacionais recentemente conquistados, realçamos o esvaziamento do conceito de participação social, através das frequentes decisões antidemocráticas. Neste pressuposto político e ideológico temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), cuja maior finalidade pretendia a desarticulação e fragmentação da Educação Básica, o desmonte das DCN’s (2013) e o descumprimento do PNE (2014-2024).

O campo das políticas voltadas à alfabetização infantil não escapou dos desmontes, a desarticulação e fragmentação proposta pela BNCC (2017) provocaram uma intensa polêmica quando normatizou a redução do ciclo de alfabetização para dois anos ao ignorar os conceitos propostos pelo PNAIC (2012), pelas DCN’s (2013) e pelo PNE (2014). Referente às políticas de formação para os professores de alfabetização tivemos a ocorrência da desvalorização do PNAIC (2012) promovido pela suspensão de subsídios de bolsas que beneficiavam os professores que participavam desta formação, o que tornou a participação no processo formativo de forma facultativa, bem como o lançamento de um novo programa de alfabetização.

Em 2018 temos a ocorrência da instituição do Programa Mais Alfabetização - PMLAFA, criado pela Portaria 142/2018, cuja estratégia pretendia o fortalecimento e apoio às instituições escolares e sistemas de ensino sobre o processo de alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino

fundamental, de acordo com as orientações da BNCC (2017). No que tange a formação do professor alfabetizador, a proposta abarcava tanto a formação inicial e continuada, da qual foi integrada a proposta do Programa de Residência Pedagógica com foco na formação em serviço e na gestão de aprendizagem. O PMALFA (2018) integrava a participação de assistentes de forma voluntária com a previsão de recursos somente ao ressarcimento de despesas com transporte e alimentação.

Seguindo o curso da hegemonia da política governamental na década de 2010 a 2020, temos a ocorrência da eleição de Jair Bolsonaro do Partido Liberal - PL, o que lhe concedeu o direito ao cargo presidencial à gestão 2019-2022. De acordo com Nunes (2019) Bolsonaro desenvolveu um governo de caráter totalitário que afundou o desmonte à educação brasileira através cortes de financiamento, aniquilando a educação básica e as universidades públicas, enaltece a crítica esclarecendo sobre a liquidação do conceito de integração e articulação da educação básica presente nas DCN's (2013).

Na gestão Jair Bolsonaro, evidenciamos às políticas voltadas a alfabetização infantil, o PNA - Plano Nacional de Alfabetização, instituído pelo decreto presidencial 9765/2019. A proposição do PNA (2019) apresentava a implementação de programas e ações direcionados à promoção da Alfabetização baseada em evidências científicas, cuja base de sustentação é a ciência cognitiva, especialmente a ciência cognitiva da leitura. Neste pressuposto, conceitua Alfabetização como aprendizado de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, advogando por uma urgente mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização.

## **Impactos das Matrizes Políticas que norteiam o ordenamento jurídico no Brasil nas políticas de alfabetização para formação de professores**

A luta pelo Estado Democrático de Direito, celebrado na Constituição Federal Brasileira - CF (1988), é pilar fundamental nos debates sobre a defesa da escola pública e o direito de aprender dos novos sujeitos sociais, pautados no princípio da dignidade humana, o que nos orienta a advogar pela defesa da Educação para Todos e à proposição da hegemonia da proposta educacional da concepção da Educação como um Direito humano inalienável e coletivo. Os pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos desta matriz coadunam com matriz política do governo Dilma Rouseff (2011-2014 e 2014-2016).

A gestão Governamental de Jair Bolsonaro (2019-2022) foi norteadada por bases políticas e ideológicas ancoradas nos mesmos pressupostos do Governo Michel Temer (2016-2018). De acordo com Nunes (2018, 2019), as reformas regressivas no campo educacional propostas no Governo Temer, tiveram sequência no Governo Bolsonaro, cuja finalidade maior preten-

dia neutralizar os avanços sociais propostos na gestão de Lula e Dilma para readquirir a marca do período da Ditadura Militar, o espírito do autoritarismo.

Norteadas pelas ocorrências das políticas de âmbito social e educacional, as tendências que influenciam a formação dos alfabetizadores são resultantes das disputas do projeto hegemônico decorrente das políticas de alfabetização, norteadas pelas matrizes políticas que governam o Brasil. Salientamos que na década de 2010-2020 a disputa entre o PNAIC (2012), a BNCC (2017) e o PNA (2019), promoveram a tônica das disputas nos contextos escolares sobre as metodologias adequadas necessárias às bases dos currículos que orientavam a alfabetização infantil como eixo central na garantia do sucesso da aprendizagem. Evidenciamos que tal ocorrência além de negligenciar o tema referente à formação dos sujeitos de direitos ao exercício concreto da cidadania, distancia os debates da concepção de formação de professores de tendências democráticas e humanistas.

O PNAIC (2012) foi originado na matriz política da gestão de Dilma Rousseff, tinha como eixo central a formação de professores e compreendia a alfabetização como um instrumento de transformação social. Esta concepção no processo formativo de alfabetizadores possibilitava a superação da perspectiva de alfabetizar somente para cumprir a meta, para alcançar a perspectiva formativa de desenvolvimento do leitor crítico. Neste sentido, o professor torna-se um agente transformador para a melhoria de qualidade da educação integrado à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o que significava possibilitar a aprendizagem da alfabetização em processos que favoreciam o protagonismo das crianças, conscientes da ação transformadora de sua própria vida.

O PMALFA (2018), programa de alfabetização criado na Gestão Michel Temer, tinha como norte a diretriz e sustentação teórica da BNCC (2017). O tempo de aprendizagem previsto na política da BNCC (2017) para alfabetização reduziu o ciclo deste bloco pedagógico para dois anos abrangendo o 1º e 2º ano do ensino fundamental. A proposta para a formação de professores integrava a participação de assistentes de alfabetização, cuja indicação de necessidade cabia ao professor alfabetizador, assim como a supervisão do trabalho destes assistentes. Importante destacar que embora a função do assistente esteja voltada para o apoio, tinha a mesma responsabilidade do professor: garantir a apropriação do processo de alfabetização para todos os alunos. Neste pressuposto era ofertado ao professor alfabetizador uma concepção de formação centrada nas competências e habilidades para o atingimento das metas de aprendizagem.

O PNA (2019), originado na Gestão de Jair Bolsonaro, encerra definitivamente o PNAIC (2012) decretando como urgente, a mudança da concepção de políticas voltada a alfabetização. Baseado em evidências científicas, esse programa estabelece como hegemonia a instrução fônica/ método fô-

nico como diretriz para a política de formação de alfabetizadores, cuja posição polemizava o público-alvo ao integrar a primeira infância (0-5 anos). Além destes aspectos, é significativo destacar que para o PNA o período da aprendizagem da alfabetização ocorre no 1º ano do ensino fundamental.

Compreendemos, com base neste percurso reflexivo, que as discontinuidades provocadas pelas matrizes da política governamental impactam diretamente as políticas de formação de professores. Analisando as duas políticas de governo à alfabetização nessa década, estabelecemos uma relação entre PNAIC (2012) e o PNA (2019) para destacar como mote de discontinuidade, uma busca intensa e urgente de apresentar uma concepção reducionista de ciência, que conceitua alfabetização como mera aprendizagem de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, para obstruir uma concepção de caráter político, norteadas por princípios democráticos que defendiam a Educação como Direito, qualidade da escola pública e o direito de aprender dos novos sujeitos sociais.

Por fim, concluímos que as políticas de alfabetização se encontraram integradas aos dois grandes projetos de sociedade e de política que se constituíram na década de 2010-2020, especialmente em seus anos finais. No âmbito educacional ilustramos a disputa entre Educação de Resultados defendido pelos governos conservadores e Educação como um Direito Humano proposto pelos governos progressistas.

## **Perspectivas, Possibilidades e Esperanças à Formação de Professores de Alfabetização até 2024**

Iniciamos refletindo sobre educação como direito, a partir de algumas premissas e de considerações filosóficas e políticas. Primeiramente, enfatizamos que a educação é um direito humano universal e primário, reconhecer a educação como um direito significa compreender que educar e humanizar são processos articulados entre si. Destacamos como segundo, o pressuposto da educação como promoção do desenvolvimento humano, buscando superar a ideia de que a educação seja uma etapa ou uma forma de preparação para o trabalho, de suposta preparação para a cidadania. Defendemos que a educação é a própria cidadania, é a própria vida.

Segundo Nunes (2019) o Direito à Educação sendo concebido na perspectiva da Educação como Direito Humano nos esclarece sobre as possibilidades de conquistar uma educação pública comprometida com a formação humana de superação da lógica reducionista de uma proposição meramente voltada para a formação ao mercado de trabalho. Neste pressuposto, a Educação como Direito Humano, consideramos a necessidade de novas frentes e possibilidades de uma nova matriz fundamentada na qualidade social da educação que contemple a diversidade humana, a perspectiva inclusiva que valorize tanto a diversidade de sujeitos, quanto a diversidade de cultura, ba-

lizada pelo princípio da dignidade humana e a consciência de pertencimento à sociedade estatal para a construção concreta da cidadania dos novos protagonistas emergentes e o fortalecimento de uma verdadeira sociedade democrática. Reiteramos a proposição de Nunes (2018) sobre a urgente necessidade de ancoramento nos princípios basilares da educação progressista: formação ética, humanizadora e para a cidadania.

Uma política de formação de professores alfabetizadores na perspectiva do direito à educação pretende recompor as universidades como espaço de formação e articulação com experiências exitosas, a unidade teoria e prática, a possibilidade de financiamento da formação de professores com bolsas dignas e qualitativas, a compreensão dos estágios de professores dentro das escolas com fundamentos teórico-práticos. Além desses aspectos, a elevação do piso salarial, a dignidade da formação, a manutenção da formação continuada dos educadores e a melhoria das condições de trabalho nas escolas. Em contrapartida, o bloco histórico conservador abrange a valorização de formação docente sustentada numa proposição de tendência educacional tecnicista, aligeirada e operacional marcada por cursos e disposições pragmáticas de atualização pautada em metodologias de softwares, predominantemente o ensino à distância, para o alcance de práticas metodológicas inovadoras como solução das superações das dificuldades cotidianas escolares referentes aos processos de ensino e êxito dos resultados almejados para o sucesso escolar dos estudantes.

Consideramos que uma política de formação de professores de professores esteja alinhada com uma perspectiva que considere também o professor como um sujeito de direitos, alinhado com o ideal de humanização, consciente do exercer plenamente a cidadania e do seu papel transformador na sociedade. Nunes (2019) destaca sobre o sujeito profissional emancipatório, cuja inspiração poderá ser a nova sociedade civil brasileira, aquela em que os novos sujeitos sociais são sujeitos ativos no exercício da cidadania e na construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Em suma, advogamos por uma política emancipatória de formação de professores e de formação permanente, valorizando um processo formativo que compreende os alfabetizadores protagonistas e parceiros na formação conjunto, de acordo com Nunes (2019) que enfatiza que o professor não nasce pronto, se constrói no percurso formativo, diante das sistematizações de práticas e disposições institucionais e curriculares, políticas e legais. Buscaremos lembrar aqui uma importante afirmação de Nunes (2018):

“A travessia de um período de transição exige cuidados redobrados para não perder o que já conquistamos e para seguir avançando na direção da utopia que nos move”. (Nunes, 2018).

## Considerações finais

Acreditamos que estamos num momento de reencetar as lutas. Recompor os argumentos, reestruturar os enfrentamentos e apresentar as nossas utopias pedagógicas e políticas, de maneira convincente e digna. Subimos nos ombros de gigantes - para usar a feliz expressão de Bernard de Chartres (Nunes, 2018) para retomar a defesa de uma política nacional de Alfabetização fundada no direito de aprender, composta pela riqueza didática, pela paciência temporal, pela estimulação coletiva e grupal, pela dignidade e identidade de cada criança e pelo reconhecimento das culturas infantis que tanto ficaram distantes das práticas alfabetizadoras dominantes.

As políticas públicas de Alfabetização, as premissas para a formação de professores, as disposições para o engendramento de uma política nacional de Educação sobre o conceito de “direito à Educação”, estão mais presentes do que nunca. Somente com a clareza dessa proposição lograremos alcançar mais um passo na direção de estabelecer as bases de uma sociedade democrática, de uma cultura da diversidade e de uma economia da sustentabilidade e da produção dos direitos educacionais e sociais de todos e todas.

Vivemos em nossa conjuntura a tensão dialética entre as forças sociais e políticas que lutam para constituir uma nova concepção política e uma nova organização escolar-curricular, decorrente do direito à Educação, na perspectiva da Educação como Direito Humano e o ardiloso discurso e as práticas de solapamento dos direitos e de negação, ainda que veladas, das premissas constitucionais, logrando fundamentar atrasos, refluxos e recuos, para garantir seus permanentes e desonestos privilégios educacionais, políticos e sociais. Nessa dialética histórica e política realizamos a contextualização das políticas públicas de Alfabetização matriciais e as decorrentes premissas da formação de professores para tais funções educativas humanizadoras e democráticas.

Por fim, destacamos que essa tensão ainda está em processo, a eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2022) não foi suficiente para reestruturar os percalços e identidades desses enfrentamentos e suas dinâmicas. É preciso ainda mais, esclarecer e organizar os movimentos sociais e educacionais para avançar nas lutas e na implementação dos direitos constitucionais proclamados. As atuais ordenações de forças sociais sobre as políticas públicas de alfabetização e sobre as políticas nacionais de formação de professores encontram-se ainda imantados por essa dialética; não há clareza nas duas propostas, prevalecem os discursos dos sujeitos e ideólogos do mercado sobre as vozes da luta educacional constitucional. O cenário elencado nos aponta para a compreensão que estamos no bojo dessa disputa para além de 2024.

## Referências

NUNES, C. A Educação como direito e o direito à Educação Integral na supera-

ção do reducionismo profissionalizante conservador. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. **Educação (Integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades**. Bauru: Gradus, 2021.

NUNES, C. A. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, C. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira. *In*: NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.). *et al.* **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil / Fibra / Brasilica, 2019. p. 75-88.

NUNES, C. Educação, Pedagogia e Sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. *In*: ROMÃO, L. M. S. (Org.). **Leitura, História e Educação: um diálogo possível**. Ribeirão Preto: Alphabeto, 2006.

NUNES, C. Marcos históricos e concepções filosóficas dominantes na tradição política de formação de professores no Brasil: condicionantes culturais e perspectivas emancipatórias possíveis. *In*: PETRUCCI-ROSA, M. I.; ZAN, D. D. P. **O Campo da educação nos currículos das licenciaturas: princípios e práticas**. Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 83-109.

NUNES, C. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. *In*: NUNES, C.; POLLI, J. R. **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Jundiaí: In House / Brasília, 2018. p. 29-66.

NUNES, C. Prefácio. *In*: ROMÃO, E. S.; NUNES, C. (Orgs.). **Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum, 2013. p. 7-9.

NUNES, C.; ROMÃO, E. S. A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. *In*: ROMÃO, E. S.; NUNES, C. (Orgs.). **Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum, 2013. p. 155-171.

NUNES, C. **Da educação que ama ao amor que educa**. Jandira: Princípios, 2023.

# A “TOLERÂNCIA” NA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES SOBRE O ARTIGO 26º DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

**Maria Marques<sup>1</sup>**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Servidora pública no Instituto Federal do Triângulo Mineiro/ Uberlândia

## **Resumo:**

O estudo aqui convocado incide na tolerância, valor ético ligado ao direito à educação formal, conforme o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O propósito subjacente foi entender como professores percebem este conceito, o incorporam e o transportam para as práticas pedagógicas. Recorrendo-se a uma metodologia exploratória, com suporte num questionário semi-estruturado, foi concretizado numa instituição de ensino médio profissional brasileira. Apresentam-se no presente artigo os resultados de uma parte desse estudo, relativa à atribuição de importância do ensino de tolerância por parte dos professores participantes e à possibilidade que consideram existir de isso acontecer. Trata-se de resultados estimulantes uma vez que, como formadores, revelam, para ambos os aspetos, uma posição favorável ao ensino da tolerância, por referência ao que explicado na literatura. Ainda assim, vê-se tenderem a restringir a sua reflexão ao contexto de aula e, por inerência, à relação com os estudantes, deixando de fora o contexto escolar, mais lato, no qual se situam outros atores, como sejam, por exemplo, os colegas. Por isso, justifica-se continuar o estudo com o intento de explorar outras dimensões da perspectiva dos professores e dela derivadas, de modo que a tolerância seja interiorizada e vivenciada por professores e estudantes, fortalecendo a formação humanista.

**Palavras-chave:** Tolerância; Direitos Humanos; Artigo 26º da DUDH; Educação; Pensamento e ação docente.

---

1 Artigo sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Damião da Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Interdisciplinares/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

## Introdução

O estudo que aqui mencionamos parte do direito à educação formal - à instrução proporcionada pela escola -, e incide no valor ético que é a tolerância, que a ele se encontra vinculado, conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948. Nos pontos 1 e 2 do seu Artigo 26º consta:

1. Todo ser humano tem direito à instrução (...).
2. (...) A instrução promoverá a compreensão, a **tolerância** e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Nestas breves palavras, vê-se a tolerância fixada como um pilar essencial na construção de sociedades inclusivas, por inerência, democráticas. Vê-se também que foi reconhecida a sua dependência da educação escolar, que potencializará a assimilação por parte de educadores e educandos, permitindo o reconhecimento das diversidades, a compreensão do outro, a edificação do respeito mútuo.

Os processos educativos e, de modo muito particular, os professores que os implementam, têm uma responsabilidade central no que acabámos de mencionar, não podendo, à luz da ética, eximir-se a ela. O seu papel consiste em ajudar a formar cidadãos, entendidos como aqueles que co-habitam no espaço público, contribuindo para participar no seu funcionamento e procurando sempre elevá-lo, tendo em vista a co-existência pacífica. É isto sem deixar aproximar o valor da tolerância da negligente postura de “tolerantismo”.

Estamos, como se percebe, perante uma tarefa assaz difícil, não apenas sob o ponto de vista teórico-conceitual, mas também sob o ponto de vista das resistências culturais e ideológicas que tolhem a educação. Não menos importante são as lacunas e distorções na capacitação docente e no modo como os professores se organizam entre si e se relacionam com os estudantes com vista à sua educação em valores.

Tem sido neste misto de desafios que procuramos entender como os professores que laboram num determinado contexto percecionam o conceito de tolerância, o incorporam e o transportam para as suas práticas pedagógicas. O contexto a que nos referimos é uma instituição de ensino médio profissional brasileira pelo que não pudemos deixar de atender à realidade educativa de um país onde as disparidades econômicas, sociais e culturais são bem marcadas, influenciando as dinâmicas políticas.

A redemocratização - e a subsequente promulgação da Constituição de 1988 - permitiu reafirmar a educação como um direito universal, mas nem

assim ela deixou de sofrer uma orientação e um controle por parte de entidades externas. No caso, e muito acentuadamente neste século, essa orientação e esse controle faz-se em função de princípios neoliberais, como sejam a preparação dos jovens - sobretudo em termos técnicos e tecnológicos - para dar resposta efetiva às necessidades, sempre em transformação, do mercado de trabalho. A promoção de valores universais, como a tolerância, sendo bastante invocada nos discursos para a educação corre o risco de se verem superficialmente tratados e inevitavelmente desvirtuados.

## **O conceito de tolerância e a responsabilidade do professor na sua concretização**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que comemora o seu 75º aniversário em 2023, tem desempenhado um papel crucial na construção de uma consciência acerca da dignidade da pessoa, da igualdade, da liberdade, da justiça, da democracia, da tolerância e de outros valores tidos por essenciais, constituindo um marco significativo na sua promoção e proteção em todo o mundo. Espera-se que a sua inclusão nos currículos escolares, como tema transversal - que tem, de facto, acontecido -, promova uma compreensão profunda dos direitos humanos e dos valores que lhe estão associados (Banks, 2008).

Acontece que tal inclusão não dispensa um esclarecimento teórico acerca desses valores, que revela especificações de grande interesse. No respeitante àquele que se designa por tolerância, há a dizer que tem sido objeto de especial atenção por parte de filósofos que nos oferecem leituras marcantes, as quais, por isso mesmo, devemos recuperar.

Entre essas leituras conta-se a de John Locke (1689), patente na sua obra *Carta sobre a tolerância*. Nela assentou a noção de tolerância ligada à liberdade, argumentando que a intolerância era, na verdade, uma forma de arrogância, já que ninguém possui a verdade absoluta sobre assuntos de fé e moralidade. Para este filósofo, o poder civil não deveria ter jurisdição sobre a consciência individual e as pessoas seriam livres para seguir suas próprias crenças, desde que não prejudicassem os outros. No século seguinte, Rousseau (1762), nas reflexões que deu a conhecer, no seu *Do contrato social*, sobre a natureza humana e a relação que estabelece com a sociedade, declarava ser a bondade a matriz dessa natureza, que a sociedade tende a corromper.

Assim, o exercício da tolerância permitiria um retorno a esse estado matricial, permitindo a aceitação das diferenças individuais e a sua superação com vista a uma vivência social aceitável. Próximo em termos temporais, Voltaire (1763) entendeu a tolerância pela perspectiva da igualdade. Sendo todas as pessoas irmanadas nesse valor, a relação de tolerância que construíssem, fortaleceria a união e a ajuda mútua. Pouco mais tarde, Kant (1785) declarava, na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, a tolerância como um dever

ético, tornando-o numa extensão de seu imperativo categórico.

Entender todo o ser humano como um fim em si mesmo e não como um simples meio implica o reconhecimento e o respeito pela autonomia e dignidade inerente de cada pessoa. Inspirado em Kant e temporalmente mais próximo, Popper (1992) apelou, com grande clareza, no ensaio *Em busca de um mundo melhor*, ao reconhecimento e compreensão de diferenças individuais a partir do princípio que é a dignidade, marcando um distanciamento do tolerantismo, que suscita indiferença e passividade. Para tal, é indispensável a capacidade de diálogo que designou por “racionalismo crítico”, notando, porém, que ela não constitui garantia de tolerância.

Estes autores clássicos têm em comum o facto de conceberem a tolerância como uma virtude de grande vitalidade, implicando reconhecimento e compreensão tanto do que é o humano como das suas inexoráveis diferenças. No conjunto, ampliaram o sentido do conceito destacando a sua importância na promoção de uma sociedade equitativa e dialogante, o que ganha particular sentido no mundo contemporâneo globalizado e interconectado.

As escolas, sobretudo as públicas, são microcosmos de diversidade cultural, étnica, socioeconómica e religiosa, razão pela qual a promoção da tolerância através da educação não é apenas um requisito de coexistência, mas também uma maneira de superar preconceitos, a

xenofobia e a discriminação. Assim, a DUDH, ao enfatizar os direitos inalienáveis de todas as pessoas, serve como primeira base para instruir sobre o respeito escrutinado que deve pautar o seu relacionamento (Osler & Starkey, 2005), dentro, naturalmente, dos parâmetros do tolerável (Popper, 1992).

A tolerância é, na verdade, um alicerce para a criação de ambientes educativos inclusivos. Tal não significa, saliente-se, apenas reconhecer e compreender a diversidade, mas, além disso, valorizá-la e agir em conformidade (Garcia, 2017). Neste movimento em direção ao outro é, porém, exigida uma condição: atender ao que se encontra consagrado na DUDH.

Nesta ordem de ideias, através do incentivo deliberado ao exercício da tolerância, os professores têm a possibilidade de criar espaços e tempos onde os estudantes, independentemente de sua origem e características, possam sentir-se acolhidos, esperando-se que isso leve a um envolvimento significativo com as aprendizagens estabelecidas (Carvalho & Estêvão, 2013). Para tanto, há que privilegiar metodologias que enfatizam o diálogo e a colaboração, acompanhadas de um encorajamento para conhecer e debater perspectivas diversas sobre o mundo e os outros (Smith & MacGregor, 2009). Ao incorporarem os princípios que compõem a DUDH no seu modo de pensar e de agir, os professores têm a oportunidade de levar os seus alunos a estimar os direitos humanos, onde se inclui a tolerância, procurando levá-los a enfrentar os desafios de um mundo complexo e diversificado (Nussbaum, 2006).

Pelo acima dito, percebe-se que o processo educativo requer professores excelentemente preparados ao nível do conteúdo e do currículo, mas também ao nível pedagógico-didático, sem descuidar o conhecimento de si e a sensibilidade às circunstâncias nas quais labora. A formação - inicial e contínua - e a valorização profissional são aspetos decisivos para que eles se tornem aptos a enfrentar os desafios que enunciámos.

## **Recorte de um estudo**

No Brasil, à semelhança do que acontece noutros países, a importância da DUDH não se limita a ser enunciada nos planos político e social, passa para outras estruturas, sendo os seus princípios replicados em diversos documentos.

Destacamos aqui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil 2003; 2018) por apontar para o trabalho de desenvolvimento de competências, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos no mundo académico, nomeadamente na formação de professores. Espera-se que os profissionais formados, ao abordarem os preceitos patentes na Declaração, instiguem e nutram a consciência crítica nos alunos, preparando-os para serem cidadãos dignos dessa designação nas comunidades mais próximas e mais distantes a que pertencem.

Todavia, se o sistema de ensino brasileiro prevê medidas de acesso, permanência e sucesso na escolaridade, não tem conseguido debelar os sérios desafios que se lhe colocam quanto à sua qualidade nem à formação docente que exige (Iosif, 2007; Vasconcelos et al, 2021). Conforme discutido por Candau (2012, 2013), esses desafios acentuam-se em contextos socioeconómicos adversos, bem evidentes em muitas regiões do país, dificultando a efetivação do Artigo 26º da DUDH.

Foi neste cenário que entendemos realizar um estudo empírico de carácter exploratório, que incidiu na perceção que professores de vários cursos de ensino médio profissional têm do valor que é a tolerância no quadro do dito Artigo, localizando-o no contexto escolar. De modo mais preciso, quisemos saber que conceito tinham do valor de tolerância e como diziam transpô-lo para a ação pedagógica.

Para tanto, com base na revisão da literatura, construímos um questionário semiestruturado, o qual ficou composto por 18 perguntas que previam a possibilidade de resposta numa escala tipo Likert seguida de justificação. Seguindo o protocolo ético da Universidade de Coimbra (UC), onde o estudo está sedado, solicitámos parecer ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEPES), onde pretendíamos fazer recolha de dados, e autorização aos órgãos competentes desta instituição bem como aos potenciais participantes.

A recolha de dados foi realizada *online*, entre o final de 2022 e o início de 2023, tendo nela participado 30 professores do núcleo básico comum dos

referidos cursos. A sua média de idade era de 46,9 anos e a de tempo de serviço era de 20 anos; a sua divisão por sexos era equiparada.

Neste artigo, restringimo-nos ao tratamento de quatro perguntas que visavam esclarecer a “importância” atribuída pelos professores à transposição da ideia de tolerância para a ação pedagógica - em concreto, para o ambiente escolar, em geral, e para o curso e as aulas do mesmo, em particular - e a “possibilidade” de isso acontecer.

Os resultados das respostas a duas perguntas relativas à “importância”, sistematizados no quadro 1, são convergentes: todos consideram ser importante ou muito importante, tratar a tolerância nas três referidas circunstâncias.

Quadro 1: “Importância” atribuída pelos professores à transposição da ideia de tolerância para a ação pedagógica

Perguntas	Níveis de resposta				
	1	2	3	4	5
Considera importante abordar / tratar / falar sobre a tolerância no ambiente escolar em geral?	0	0	1	3	26
Considera importante abordar / tratar / falar sobre a tolerância no curso/aulas?	0	0	1	4	25

Nas perguntas, relativas à “possibilidade” da mencionada transposição, a maioria dos professores (n=27) respondeu ser possível ensinar-se a ser tolerante nas mesmas três circunstâncias. Desse total, uma parte significativa (n=24) explicita que o faz efetivamente no meio escolar e/ou nos seus cursos, mas, sobretudo, nas aulas. Nas justificações que deram, os professores indicaram que, no respeitante a este último contexto, procuram interligar a ideia de tolerância com os conteúdos disciplinares.

Numa breve interpretação dos resultados salientamos a coerência de resposta de quase todos os participantes: considerando importante que a ideia de tolerância não fique fora da escola, dizem integrá-la nas suas práticas, ainda que tendam a restringi-la à sala de aula. Tal leva-nos a dizer que, apesar de uma perceção favorável da ideia em causa - que é, não nos podemos esquecer, um valor ético -, há um movimento de operacionalização por parte dos professores que tende a remeter para a relação professor-alunos, não integrando necessariamente os colegas e outros agentes educativos.

## Considerações finais

Neste trabalho detivemo-nos no valor que é tolerância, aliado ao direito à educação formal, conforme plasmado na DUDH. Depois de uma tentativa de explicação desse valor no mundo globalizado que é o nosso e da afirmação do seu sentido em contexto escolar com vista à formação de

cidadãos conscientes e responsáveis, passámos a um breve enquadramento teórico que consideramos essencial para orientação do pensamento e ação docente. Ambas as abordagens remetem para a imprescindibilidade do papel do professor na educação para a tolerância, pelo que importa saber como a conceptualizam e a levam ao terreno pedagógico.

Para sabermos se esta era a perspetiva de professores, realizámos um estudo numa escola de ensino médio profissional. As respostas obtidas não podem deixar de ser animadoras ao fazerem sobressair a importância de educar para o valor em destaque e para a possibilidade de isso acontecer, mencionando, além disso, a concretização nas suas aulas.

Aqui chegados, e na continuação do estudo apresentado, interessa-nos passar a uma fase de aprofundamento, que pode ser guiada pelas seguintes questões: que estratégias usam os professores na sua abordagem pedagógica? Como se articulam os diferentes professores dos diversos cursos de modo a consolidarem um ambiente escolar de tolerância? Que elaboração fazem os estudantes do que aprendem? Quais são os resultados em termos de transposição para o contexto profissional? Como se poderá ajustar a formação dos professores à necessidade de formação dos estudantes?

Entendemos que um tal caminho ao informar o processo educativo, poderá contribuir para que a tolerância não seja apenas uma palavra conveniente, mas que seja interiorizada e vivenciada pelos professores e pelos estudantes, fortalecendo o que se pode designar por formação humanista.

## Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948

BANKS, J. A. **Diversity, group identity, and citizenship education in a global age**. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139, 2008

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Cidadania; Ministério dos Direitos Humanos, 2018 Link

CANDAU, V. M. F. (2012). **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, 33(120), 2012 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013

CARVALHO, M. E. G., ESTÊVÃO, C. A. V. **Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2013 <https://doi.org/>

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada.** Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2007

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** (P. Quintela, Trad.). Lisboa: Edições 70, 1785 (2005)

LOCKE, J. **Carta sobre a Tolerância** (F. Fortes & W. Ferreira Lima, Trad.; F. F. Loque, Org., Introd., Rev. Téc., Notas & Coment.). Autêntica, 1689 (2019)

NUSSBAUM, M. C. **Education and democratic citizenship.** Capabilities and quality education. *Journal of human development*, Taylor & Francis, v. 7, n. 3, p. 385-395, 2006

OSLER, A., & STARKEY, H. **Changing citizenship.** Democracy and inclusion in education. Open University Press, 2005

POPPER, K. R. **Em busca de um mundo melhor.** Fragmentos, 1992.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social.** (A. de P. Danesi, Trad.). Martins Fontes, 1762 (1999).

SMITH, B. L., & MacGregor, J. T. **Learning communities and the quest for quality.** *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139, 2009

VASCONCELOS, J. C., Lima, P. V. P. S., Rocha, L. A., & Khan, A. S. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil.** A importância para o desempenho educacional. *Revista Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2021. [https://doi.org / 10.1590 / S0104-40362020002802245](https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245)

VOLTAIRE. (1763). **Tratado sobre a tolerância.** (A. G. Silva, Trad.) Lafont, 2017.

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE MILITÂNCIA

**Nerilcinea dos Santos Braulio de Souza**

Mestranda em Ensino - Universidade Federal Fluminense. Analista Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Língua Portuguesa em Educação de Jovens e Adultos

**Maria Goretti Andrade Rodrigues**

Doutora em Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal Fluminense

## **Resumo:**

Um ensino pautado nos Direitos Humanos é uma proposta prevista em vários documentos legislativos que tratam da educação, dentre eles o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outros. Tal prática pode ser aproveitada com o objetivo de ampliar a militância por direitos e promover cooperação e autoestima entre todos os atores do mundo educacional, bem como entre seus egressos. Pensando nisso, propõe-se o presente artigo para apresentar uma pesquisa em curso que versa sobre a análise desse ensino em direitos humanos, de forma transversal ou interdisciplinar no âmbito do sistema regular de educação, em uma cidade no interior do Brasil. Especificamente, procura-se investigar a forma como o tema é abordado pelos professores, bem como a maneira de atuação desses profissionais no contexto escolar, de modo a acompanhar se a prática favorece a conscientização e formação de subjetividades, que atuem com compreensão das alteridades que hoje habitam diversos territórios. O tema é abordado levando-se em conta que Direitos Humanos deve ser praticado e ensinado pelo professor militante em favor de uma educação menor. No decorrer do presente trabalho, utilizaremos como procedimento rodas de conversa com professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, do Município de Itaocara-RJ, em especial, do Colégio Municipal Nildo Caruso Nara, buscando relatos de experiências da atuação desses mestres e incentivando-os a militar em favor da escrevivência da miséria de seus alunos.

**Palavras-chave:** Educação; Direitos Humanos; Transdisciplinaridade.

## **Introdução**

A partir de uma inquietação frente à necessidade de se minimizar a linha abissal que aprisiona diversos sujeitos marginalizados por pensamentos de classes hegemônicas, nasceu a presente pesquisa visando a análise quanto ao ensino de direitos humanos na educação, de forma transversal ou interdisciplinar, conforme previsão documental. Trata-se da investigação de como o tema é abordado pelos professores, em uma escola no interior do estado cedido Rio de Janeiro, Brasil, bem como investiga a maneira de atuação desses profissionais no contexto escolar, de modo a acompanhar se a prática favorece a produção de subjetividade, ou se apenas serve à propagação de uma educação maior, fruto dos planos educacionais, decenais. A pesquisa se encontra em andamento, e foi submetida à apreciação do comitê de ética da Plataforma Brasil, sob número CAAE 71770623.4.0000.8160, obtendo aprovação do Comitê em 02 de outubro de 2023.

Trabalhar com ênfase em direitos humanos pode ser uma oportunidade de atuação do professor militante, aquele que constrói o presente, vivendo a miséria de seus alunos. Com isso, o que se busca é uma efetiva contribuição para emancipação de educadores na inserção do ensino de direitos humanos, de modo que conduza à formação de verdadeiros sujeitos militantes de direitos.

Entende-se, no ensino tradicional, que os conteúdos são trabalhados de maneira isolada, sem que haja uma inter-relação entre as diferentes áreas do saber. Já em relação aos conteúdos de Direitos Humanos, estes devem ser trabalhados em interdisciplinaridade aos conteúdos curriculares.

Para isso, o docente precisa conhecer as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e mesmo as orientações didáticas, na busca de uma prática que englobe a interdisciplinaridade com novos temas no currículo, que sirvam de base para uma formação plena do aluno. Os temas propostos como transversais têm como interesse as necessidades atuais.

No entanto, percebe-se certa dificuldade do educador em saber como trabalhar o conteúdo, assim como em saber o que usar nesse conteúdo, já que, na grande maioria das instituições de ensino, não há uma formação específica dos docentes para a prática de educação em direitos humanos. Porém, educar em direitos humanos é um caminho possível para diminuir desigualdades, injustiças, violências e discriminações de todas as formas, não carecendo de formação estatal, mas de um saber viver a miséria de cada aluno.

Levar o aluno, precocemente, à capacidade de lutar por seus direitos é ensiná-lo a defender direitos dos humanos, e pode ser medida essencial para alargar seus horizontes e sua visão de mundo, proporcionando uma formação sólida em importantes áreas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende mapear a forma de atuação do professor quanto ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em particular no Município de Itaocara, a fim de verificar como o tema é abordado pelos professores, bem como a atitude desses profissionais no contexto escolar, porém numa perspectiva da educação menor, do professor militante e não profeta, conforme descreve Sílvia Gallo (2003).

Através de encontros com educadores e gestores escolares, busca-se analisar a atuação desses profissionais, bem como sua capacidade de militância e de promover o entendimento necessário para o desenvolvimento da cidadania plena e consciente, capacitando os alunos em sua construção de conhecimento e de mundo, de maneira que possibilite a promoção de ações que, além de potencializar o sujeito para vivenciar experiências no mundo do trabalho, ainda se ocupam em produzir emancipação, inclusão e transformação social.

## **Metodologia**

O presente trabalho investiga e problematiza a forma como acontece o ensino de Direitos Humanos no âmbito da Educação Básica, e acompanha o processo de ensino de conteúdos relativos a Direitos Humanos a partir de rodas de conversas, relatos e observações de aulas e projetos escolares, bem como desenvolve subsídios que possibilitem aos professores e discentes processos de emancipação quanto ao ensino e aprendizagem de questões relativas a Direitos Humanos.

Utilizando-se da metodologia qualitativa, sob a perspectiva cartográfica de Deleuze e Guattari (2000), mediante encontros com educadores e gestores escolares, busca-se pesquisar com o campo escolar a forma de atuação desses profissionais.

No decorrer da pesquisa, utiliza-se como procedimento registro em diário de campo, análise de conteúdo e rodas de conversa com professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Município de Itaocara-RJ, em especial, do Colégio Municipal Nildo Caruso Nara, buscando relatos de experiências da atuação desses mestres.

A pesquisa aplicada é de caráter qualitativo, com a abordagem da cartografia, que pretende aprofundar os estudos a respeito do tema Direitos Humanos na educação. Durante o processo de pesquisa, ocorre participação em reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, em encontros de professores, bem como acompanha-se exposição de projetos e aulas, mapeando-se a rede de acontecimentos e construindo os pontos de análise. Utiliza-se como ferramenta técnica de pesquisa a documentação indireta, através de pesquisa bibliográfica, e a documentação direta através de pesquisa de campo.

Com isso, o objetivo é também possibilitar um espaço de troca entre

os profissionais da educação, a fim de incentivar uma nova atitude do corpo docente em relação ao ensino de Direitos Humanos de forma transversal e promover o exercício de uma prática efetiva de ensino em Direitos Humanos voltada para as singularidades dos alunos, aberta a perspectivas diversas e não limitador de existências.

A pesquisa busca investigar com os profissionais, mas não trazer respostas prontas, conclusões ou uma receita, um “modo de fazer” para solucionar os problemas da educação, mas busca destacar práticas docentes singulares que promovem a experiência de aprendizagem para cada estudante.

Priorizando o caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Neste percurso cartográfico, ao contrário de representar objetos ou a realidade, são acompanhados processos e movimentos, e traçadas as linhas de tensionamento que surgem no campo de força escolar. Com observação participante e abertura aos encontros que acontecem em espaços diversos, pretende-se mergulhar nas intensidades da experiência e construir o mapa de ações que acompanha, desenrolando-se em um movimento de pesquisar com e não sobre o campo.

O locus da pesquisa, a Instituição denominada Colégio Municipal Professor Nildo Caruso Nara, com endereço na rua Nilo Peçanha, número 471, bairro Centro, Itaocara/RJ, é uma Escola Pública Municipal, criada pelo Decreto nº 297 de 08 de junho de 1993, situada no centro da zona urbana. Atualmente, a Escola abrange os níveis de ensino no que concerne à Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos [EJA], funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Os sujeitos participantes são em torno de 30 (trinta) professores e alunos pertencentes aos turnos diurno e noturno. A pesquisa iniciou-se com uma reunião com a diretora e orientadora da Escola, bem como visita à Secretaria de Educação para reunião com o Secretário de Educação, que autorizaram a realização da pesquisa.

## **Breve histórico**

Direitos Humanos são direitos inerentes ao humano, independente de sexo, cor, orientação sexual ou religiosa, basta ser humano para possuí-lo e não se pode dele abrir mão, pois é indisponível. O tema Direitos Humanos e Educação passa por diversos vieses importantes de combate a discriminações e injustiças e nasceu desde um plano global que inclui a promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), que traz, por um lado, a proteção do indivíduo contra arbitrariedades do Estado, e por outro, também protege esse indivíduo em âmbito horizontal (do próprio particular) e diagonal (relações trabalhistas). Os países que faziam parte da ONU no período da promulgação da declaração aderiram quase em sua totalidade à declaração.

Inobstante as recentes conquistas dos movimentos sociais, ou por ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal de 1988 e em outras leis, constata-se, nos últimos anos, no Brasil, por exemplo, a existência de múltiplas manifestações de preconceito e discriminação de diversas ordens.

Para Santos e Martins (2019), “a concepção hegemônica, nortecêntrica, dos direitos humanos está hoje num impasse enquanto linguagem de transformação emancipatória das sociedades. A estreiteza e a seletividade dos seus propósitos mostram-se incapazes de confrontar as sistemáticas injustiças e opressões causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.”

Nesse viés, Santos e Martins (2019) indagam sobre o porquê de haver tanto sofrimento injusto que não é considerado uma violação aos direitos humanos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) trouxe um direcionamento para que países membros adotassem legislações que protegessem os direitos humanos.

Em plano nacional nós temos a Constituição da República Federativa do Brasil, que traz direitos fundamentais e garantias na tentativa de assegurar o cumprimento dos pactos internacionais e declarações.

No campo da educação há também diversos documentos que orientam a formação do indivíduo em Direitos Humanos, pois seu ensino é uma proposta que vem desde o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012).

No entanto, o que se percebe é que muitos docentes não possuem conhecimento da oportunidade que esses documentos lhes oferecem em se tornarem militantes da escrevivência da miséria de seus alunos, que ainda poderia ser utilizado e aproveitado para levar capacitação e empoderamento às salas de aula.

Por isso é importante conhecer e fomentar a capacitação e orientação recebidas pelos docentes para transmissão do assunto, no mesmo viés em que se torna mister analisar a forma como essa transversalidade do ensino em direitos humanos é abordada na gestão escolar.

Foram muitas as modificações por que passaram a educação em nosso país. Carlinhos Costa (2017), em sua coletânea de artigos sobre legislação educacional fala dessa evolução e demonstra o longo percurso histórico até o alcance do campo democrático atual. Costa (2017) afirma que a necessidade básica de acesso à escrita e leitura foi ampliada para a formação integral do indivíduo e sua preparação para o mundo. A necessidade individual passa a ser coletiva no decorrer do tempo, imaginando-se que a preparação é para

o desenvolvimento pleno do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - lei 9.394/96) prevê em seu artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O artigo 26 da mesma lei, em seu § 9º acrescentado pela lei 13.010 de 2014 prevê que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares”.

No plano internacional, a discussão sobre Direitos Humanos tomou proporção após as barbáries ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). No plano nacional, no período do regime militar (1964 - 1985), o Brasil viveu um momento de redução drástica das atividades políticas e, por consequência, uma depreciação do exercício da cidadania.

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estado brasileiro tem buscado elaborar normas de proteção aos direitos humanos e fundamentais. Avanços importantes da realidade social e política do país estão contidos nessa Constituição chamada de Cidadã. Os valores da República, a isonomia, os remédios e garantias constitucionais, os direitos políticos, a possibilidade da participação popular no processo legislativo, os princípios administrativos, a proteção do meio-ambiente são importantes conquistas de diferentes movimentos sociais. Isso demonstra ainda que de forma tímida, o reconhecimento pelo Estado, que não há desenvolvimento unicamente no campo econômico sem respectivo desenvolvimento social e político, o que torna a educação em direitos humanos de fundamental importância.

Após a inserção do Estatuto da Criança e Adolescente no currículo escolar, em 2014 a lei 13.010 trouxe também a inclusão do tema “direitos humanos”. No entanto, mesmo diante desta e outras previsões expressas quanto à necessidade de que conteúdos relativos a direitos humanos sejam incluídos ainda que de forma transversal nos currículos escolares, pouco tem se notado na concretização de tal determinação. Isso se dá, pelo que parece, porque há dificuldade do educador em saber como transmitir o conteúdo, assim como em saber o que usar nesse conteúdo, já que, na grande maioria das instituições de ensino, não há uma formação específica dos docentes para a prática de educação em direitos humanos.

No entanto, o cenário da educação no Brasil encontra-se cada dia mais caótico. Como se não bastasse a ausência de políticas públicas de interesse coletivo para manutenção de uma educação digna, as escolas têm sido alvos de violências físicas perpetradas por diversos personagens. Conforme exposto por Machado e Fonseca (2023), “uma das artimanhas na produção

da violência é, exatamente, negar a multiplicidade de fatores que a constitui e tornar o momento e o motivo da violência como causados por quem a sofreu.”

É preciso urgentemente compartilhar cada vez mais conhecimentos de Direitos Humanos. Porém, obviamente, tal conteúdo não pode ser imposto ao educando de forma aleatória, mas deve ser uma prática que parta de sua realidade. Conforme relata em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos ensina que a educação “bancária” deve ser combatida, haja vista privilegiar o depósito de conteúdos nos alunos de forma desmedida. Nisto, analisando seu discurso, é ressaltado que:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia, e assim, exige-lhe resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 1987, p. 55).

Pensando nisso, percebe-se que uma boa experiência no ensino de direitos humanos na educação básica deva então partir da realidade de cada grupo.

O curso de Educação em Direitos Humanos, promovido pela Escola Virtual do Governo (2017), expõe a importância de se educar em direitos humanos, mas esclarece que isso “só pode acontecer se levar em conta uma série de fatores, entre os quais o espaço de aprendizagem, o saber histórico, a experiência acumulada, a possibilidade de fazer escolhas e de tomar atitudes e o espaço para reflexão e ações críticas”. Assim, percebe-se que o tema é atual e necessário para aplicação imediata, através de uma política inclusiva, que parta da realidade do educando, porém capaz de transformar sua realidade fortalecendo-o na busca de seus direitos.

## **Direitos humanos: universalidade x relativismo**

Segundo Flávia Piovesan (2013), o processo de universalização e internacionalização dos direitos humanos situa-se como um movimento extremamente recente na história do direito, apresentando delineamento mais concreto apenas após a Segunda Guerra Mundial, com a publicação da Declaração Universal de Direitos Humanos.

O documento foi aceito no dia dez de dezembro de 1948 por 48 países, dos 58 que eram membros da ONU na época. O Brasil estava entre eles. Atualmente, a ONU possui 193 países-membros e todos aderiram ao documento.

Entretanto, duas vertentes surgiram em torno dos direitos humanos:

a que defende o relativismo e aquela que defende o universalismo desses direitos. Os relativistas afastam a universalidade dos direitos humanos, uma vez que as peculiaridades culturais de cada povo impedem a criação de uma moral universal (Andrade, 2020).

Por outro lado, Andrade (2020), cita que o relativismo dos direitos humanos pode legitimar algumas condutas ou hábitos absurdos tão somente por serem frutos de determinada cultura. Como exemplo, cita-se as mulheres em famílias islâmicas, as quais são impedidas de exercer sua autonomia por estarem submetidas ao domínio masculino. Desta feita, nota-se que nas duas correntes há percalços que prejudicam a aplicabilidade dos direitos humanos, uma vez que ambas possuem conceitos incompletos. Partindo desse embate histórico, surge um novo paradigma que promove o diálogo entre as particularidades culturais locais e a ideia de sociedade global: o chamado multiculturalismo, defendido por Boaventura de Souza Santos.

Boaventura afirma que a ótica multicultural representa uma nova abordagem dos direitos humanos (Santos, 1997). Segundo ele, a complexidade dos direitos humanos reside em poderem eles ser concebidos, quer como forma de localismo globalizado (globalização hegemônica), quer como forma de cosmopolitismo (globalização contra-hegemônica). E, “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado, uma forma de globalização de cima para baixo e serão sempre uma arma do Ocidente contra o resto do mundo” (pag. 115).

O autor cita a dificuldade em se atingir um nível de direitos humanos universais, daí seu conceito relativizado. Ele propõe uma hermenêutica diatópica, a qual baseia-se na ideia de que “os topos de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem”. A partir dessa visão, “a concepção ocidental dos direitos humanos está contaminada por uma simetria muito simplista e mecanicista entre direitos e deveres”.

A incompletude dos direitos humanos individuais reside na dificuldade de, com base neles, fundar os laços e as solidariedades coletivas sem as quais nenhuma sociedade pode sobreviver, muito menos prosperar. Exemplo disto é a dificuldade da concepção ocidental de direitos humanos em aceitar direitos coletivos de grupos sociais ou povos, sejam eles as minorias étnicas, as mulheres, as crianças ou os povos indígenas.

Nessa linha de inteligência, entendemos que os direitos humanos são falhos e incompletos, seja nas culturas hindus, islâmicas ou ocidentais. Assim, constata-se que os direitos humanos que deveriam ser universais e respeitados por todos, na verdade é campo de manobra política em que impera o colonialismo e a hegemonia. Diante disso, buscar uma educação popular e formal em direitos humanos pode ser um meio de garantir a defesa de sua aplicação.

Nos anos 1970, as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) contribuíram para a organização de diversos movimentos que reivindicavam direitos humanos fundamentais, como saúde, moradia, emprego, cultura, educação, entre outros. Além desses movimentos populares, convém citar a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Importantes documentos têm sido aprovados pelo sistema político a fim de implementar a educação em direitos humanos.

Inobstante as importantes conquistas, quando nos referimos às ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis, constata-se, nos últimos anos, em nosso país, a existência de múltiplas manifestações de preconceito e discriminação de diversas ordens. Diariamente, deparamo-nos com inúmeras notícias de discriminação de gênero, raça, origem regional ou nacional, orientação afetivo-sexual, deficiências, religião, entre outras. Essa realidade remete-nos a um carecimento urgente de praticarmos a educação em direitos humanos voltada para todas essas questões, sem distinção.

O fato é que, independentemente da universalização ou relativismo dos direitos humanos, deve-se buscar uma militância de professores da educação menor, a fim de que cada ser humano possa valorizar a conquista já alcançada e usá-lo em prol de uma sociedade realmente mais justa e igualitária.

## **Discussão dos resultados**

O território da escola investigada é composto por séries diversas desde educação infantil até EJA segundo seguimento, IX fase, da qual a pesquisadora faz parte atuando em turmas da EJA. Muitos desses jovens são sujeitos que sofrem diversas vulnerabilidades e injustiças sociais e chegam à escola sem conhecer o mínimo de seus direitos.

Nesse sentido, o impacto positivo, num processo de emancipação e empoderamento que o ensino de direitos humanos pode provocar nesses sujeitos, deve nortear e motivar a atuação de cada professor.

Assim, a intervenção iniciou-se no mês de julho de 2023, com a fase de conversa, investigação e observação do cotidiano escolar. A primeira atividade realizada na Unidade de Ensino foi participação em um encontro no Conselho de Classes dos professores e observação de aulas em que ocorreram exposição de trabalhos relativos ao tema.

No Conselho, ouvimos sobre as primeiras dificuldades encontradas pelos professores no bimestre letivo, devido aos sofrimentos presenciados na vida dos alunos, que vão desde isolamento a comportamentos agressivos ou indiferentes. Muitos desses alunos não conhecem o mínimo de seus direitos, pelo que não expressam afeto ou cooperação.

Em conversa na roda proposta, a pesquisadora direcionou o assunto introduzindo o objetivo do trabalho e buscando relatos dos ali presentes sobre a forma de atuação com os discentes no tema direitos humanos, sugerindo ser este um caminho possível para sensibilização de todos na construção de diálogos, empoderamentos e autoestima. Apesar da dificuldade de alguns profissionais em trabalhar com o tema, outros verbalizaram importantes relatos quanto à sua forma de construir conhecimentos de direitos humanos. Alguns docentes, ao refletirem sobre suas práticas, encontraram uma alternativa que transcreveu de forma clara e objetiva seu modo de militar em Direitos Humanos e expuseram com precisão sua atuação, seja na aula de educação física, de língua portuguesa, artes ou ciências biológicas.

Como exemplo, uma professora relatou sobre sua forma de trabalhar direitos humanos em uma turma de sétimo ano utilizando a arte e literatura, falando sobre modernismo (movimento artístico brasileiro no início do século XX). Ela destaca a obra “Operários”, da Tarsila do Amaral, de 1933, a qual a artista criou justamente com intuito de questionar direitos trabalhistas do brasileiro, que até então não existiam, como direito a dia de folga semanal remunerada, carteira assinada, férias etc. Asseverou que faz um comparativo com os dias atuais, com o surgimento de tais direitos e ao final promove um debate entre os alunos a fim de que narrem suas experiências sobre esses direitos atualmente. A professora ainda usa da oportunidade para falar aos alunos sobre o direito à educação, entre vários outros, sendo que muitos dos ouvintes não sabem que possuem nem como usufruir de qualquer desses direitos.

A professora continua narrando que numa turma de oitavo ano trabalha direitos humanos, por exemplo, com o ensino do realismo, também questionando direitos trabalhistas, principalmente de trabalhadores rurais, e aproveita para conversar sobre a postura no local de trabalho. Continua explanando que, a possibilidade de trabalhar direitos humanos num nono ano também pode ser concretizada com o estudo do artista Pablo Picasso, quando este começou a pintar transmitindo seus sentimentos através das cores, e ele retratava a fome, a miséria, e pessoas em situação de rua. Ao fazer um comparativo com as imagens de coisas ruins que aconteciam naquela época e as que acontecem hoje pode levar o aluno a refletir injustiças, atrocidades e violações de direitos que continuam acontecendo. Ela enfatiza que, com isso, leva a uma reflexão sobre a postura de cada cidadão frente a essas e várias situações.

Esta pesquisadora também teve oportunidade de trabalhar com os próprios alunos, sendo importante relatar uma experiência em sala, quando lia e discutia com os alunos os direitos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos, e foi interpelada pelo aluno J, um pedreiro de 30 anos que perguntou “se tudo o que estava escrito ali era de fato direito seu, a ser cumprido por seus pares e Estado.” Tal ocorrência chamou a atenção desta

pesquisadora, pois demonstrou um aguçamento ou empoderamento do aluno no desejo de ver cumprido seus direitos.

Baseado nas conversas obtidas até o momento, as conclusões preliminares mostram que, apesar de toda a dificuldade por que passa a escola pública no Brasil e, no caso específico de uma cidade do interior da Região Sudeste, os professores procuram transmitir valores e atitudes de militância em Direitos Humanos e trabalham a temática segundo a concepção e os conceitos do próprio docente. O que se percebe, dentro de uma pauta em Direitos Humanos a ser seguida, é a capacidade inventiva do/a professor/a, visto que a formação docente se dá em forma de travessias múltiplas nos encontros da vida.

## Conclusão

No território investigado, as conclusões preliminares mostram que, apesar da dificuldade que alguns docentes possuem para trabalharem o tema, e ainda, diante da falta de apoio e incentivo de alguns setores organizacionais, percebe-se que há engajamento da gestão e corpo docente e muitos desses personagens desdobram-se na capacidade inventiva e conseguem dar conta do compromisso, porém muito mais pode ser ampliado nesse atuar, a fim de fortalecer a educação menor e o professor militante. Educar em direitos humanos é um caminho possível para levar a discussões sobre desigualdades, injustiças, violências e discriminações de todas as formas. Com isso, busca-se, com a continuação da pesquisa, uma contribuição para a emancipação de docentes na inserção potente da militância em direitos humanos na educação.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Constituição. Acesso em 14 jan. de 2022.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, 76 p.

BRASIL, Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009. **Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3**. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acesso em 08 dez. de 2021.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 jan. de 2022.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponí-

vel em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Caderno de Formação - Educação Popular e Direitos Humanos. Prefeitura de São Paulo. 2015.

COSTA, Carlinhos. (2017). **Legislação Educacional em foco**. Disponível em [www.grancursosonline.com.br](http://www.grancursosonline.com.br). Acesso em 16/01/2022.

Curso de Educação em Direitos Humanos, promovido pela Escola Virtual do Governo. Disponível em: [www.escolavirtual.gov](http://www.escolavirtual.gov). Acesso em 20 fev. de 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 2. reimp., 2000.

Direitos Humanos: **relativismo X universalismo**. Disponível em <https://reginaandrade.jusbrasil.com.br/artigos/1160854734/direitos-humanos-relativismo-x-universalismo>. Por Regina Andrade. Acesso em 15/10/2022.

Santos, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. 1997. Publicado em Lua Nova: Revista de Cultura e Política.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2003.

MACHADO, Adriana Marcondes. FONSECA, Paula Fontana. **Violência às escolas: reflexões**. Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. 10/04/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 20/03/2023.

Piovesan, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14ª edição, rev. e atual. São Paulo. Saraiva. 2013.

Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em 01/05/2023.

SANTOS, Boaventura de Souza; MATINS, Bruno de Sena (organizadores) - **O Pluriverso dos Direitos Humanos. A Diversidade das Lutas pela Dignidade**. 1. Ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019 - (Epistemologias do Sul; 2).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. 1997. Publicado em Lua Nova: Revista de Cultura e Política.

# EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DO CASO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO EM PORTUGAL E OS LIMITES DA OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA

**Joana Maria Seabra Torres Capaz Coelho**

Doutoranda em Direito na Nova School of law, Mestre em Direito pela Nova School of Law, Pós-Graduada em Direitos Humanos pelo Ius Gentium Conimbrigae e em Concessões e Parcerias Público-Privadas pelo Instituto de Ciências Jurídico-Políticas, Licenciada em Direito pela Universidade Católica Portuguesa

## **Resumo:**

A inclusão da unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento nas componentes do Currículo Nacional Português desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, bem como a possibilidade de os pais invocarem Objeção de Consciência para impedirem os seus filhos de a frequentarem, tem vindo a apaixonar os *Media* e a opinião pública portuguesa. Visa-se contribuir para esta discussão a partir da análise jurídica e filosófica de um caso concreto - o processo judicial n.º 01001/20.8BEBRG, que opõe os pais de dois alunos que proibiram os seus filhos e educandos de frequentar a unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento e o Ministério da Educação. Nos dois primeiros capítulos analisamos os instrumentos normativos de maior relevo em matéria de direito à educação e de educação para os direitos humanos nos planos Internacional, Europeu e Português, para nos focarmos no Capítulo III no processo judicial que se encontra a decorrer em Portugal. Analisados os argumentos de ambas as partes, concluo que aos pais dos alunos não assiste razão ao alegarem que a unidade curricular deve ser facultativa, nem ao invocarem a Objeção de Consciência. Em abono das conclusões tiradas, evoco as teorias de Hannah Arendt, que afirmam, não só que a educação que as crianças recebem em casa não tem de ser, exatamente, igual à que recebem nas escolas, uma vez que esta última se dirige a toda a sociedade (Arendt, 2016), como que as crianças têm “o direito a conhecer os seus direitos”, pois somente aqueles que sabem e compreendem os seus direitos é que podem, devidamente, reivindicá-los não só perante o Estado, mas, também, perante os restantes concidadãos (“Do direito a ter Direitos”

(Arendt, 2012), explicada por Graziella Brito (Brito, 2022)).

**Palavras-chave:** Direito à educação; Educação para os Direitos Humanos; Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; Hannah Arendt.

## **Introdução**

Nas palavras do Prémio Nobel da Paz José Ramos Horta, “Nada é mais importante numa nova nação do que dar às crianças uma educação” (Horta, 1996). Esta afirmação destaca a importância crucial da educação na construção de uma sociedade justa, tolerante e próspera. Afinal, se desejamos paz e justiça, emprego e prosperidade, devemos começar por investir na educação.

A unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento lecionada no âmbito da escolaridade obrigatória em Portugal visa, conforme propugnado pelo Ministério da Educação, preparar as crianças para que estas sejam cidadãos responsáveis, solidários, com pensamento crítico e, conseqüentemente, com capacidade para participar, ativamente, na vida pública do seu país.

No entanto, o processo n.º 01001/20.8BEBRG, que se encontra atualmente a decorrer os seus termos nos tribunais portugueses, veio suscitar a questão de saber se esta unidade curricular deve assumir caráter obrigatório e se aos pais é legítimo invocar Objeção de Consciência para impedirem que os seus filhos a frequentem.

Realizado o confronto entre os argumentos formulados pelos pais e pelo Ministério da Educação, concluímos que aos pais dos alunos não assiste razão ao alegarem que a unidade curricular deve ser meramente facultativa, nem ao invocarem a Objeção de Consciência, conclusão tirada uma vez realizada a análise dos instrumentos normativos mais relevantes em matéria de direito à educação e direito à educação para os direitos humanos e exploradas as teorias filosóficas de Hannah Arendt (Arendt, 2016), (Arendt, 2012) e (Brito, 2022).

Numa perspetiva multidisciplinar, jurídica e filosófica, nos dois primeiros capítulos analisam-se os instrumentos normativos mais relevantes em matéria de direito à educação e educação para os direitos humanos nos planos Internacional, Europeu e Português, para no Capítulo III emprestar especial enfoque ao processo judicial que se encontra a decorrer em Portugal.

## **Do Direito Humano à educação em especial**

### **Do Direito Humano à educação nos Planos Internacional e Europeu**

A educação é um direito humano que tem sido reconhecido e protegido por vários instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos.

No plano internacional, o direito à educação encontra-se consagrado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (doravante DUDH). Esta disposição normativa declara que todas as pessoas têm direito à educação, sendo o ensino elementar obrigatório e gratuito (1). O objetivo da educação, como indicado na DUDH, é o de promover o pleno desenvolvimento “da personalidade humana, reforçar os direitos humanos e as liberdades fundamentais”, e fomentar “a compreensão, a tolerância e a amizade” entre todos os povos e nações (2). Os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que os seus filhos recebem (3).

O direito à educação está também regulado nos artigos 13.º e 14.º do Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (abreviado PIDESC), que foi aprovado em 1966. O artigo 13.º (1) do PIDESC reconhece, tal como a DUDH, o direito de todos à educação e enfatiza a necessidade de a educação ter como objetivo “o pleno desenvolvimento da personalidade humana”, bem como o reforço do “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Salienta, ainda, a importância da educação na capacitação de todos “para participar efetivamente numa sociedade livre” e na promoção da compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações. Neste sentido, o PIDESC, em consonância com a DUDH, enfatiza que a educação deve contribuir não só para o desenvolvimento da personalidade humana, mas, também, para incrementar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, visando, deste modo, capacitar as pessoas para que estas possam participar numa sociedade que se pretende plural.

O direito à educação é, aliás, considerado como um “direito de empoderamento”. Como Vital Moreira e Carla de Marcelino Gomes (2013) explicam: “Tal direito (o direito à educação) confere ao indivíduo mais controlo no percurso da sua vida, e, em particular, mais controlo sobre o efeito das ações do Estado em si. Por outras palavras, exercer um direito de empoderamento permite à pessoa experienciar os benefícios de outros direitos” (Moreira e Gomes, 2013). Por conseguinte, é essencial assegurar que todos os cidadãos, especialmente as crianças, estejam conscientes dos seus direitos e responsabilidades para que possam vir a exercer ao longo da sua vida a cidadania de uma forma informada.

Como Hannah Arendt argumenta, a educação desempenha um papel vital na preparação das crianças para participarem de forma crítica, autónoma e responsável na vida pública do seu país (Arendt, 2016).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (doravante CDC) aborda o direito à educação nos artigos 28º e 29º. O artigo 29 (1) declara que a educação deve ter como objetivo inculcar na criança “o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”, ao mesmo tempo que as prepara para levar uma vida responsável em sociedades livres, “com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de género e amizade entre todos os

povos e grupos”, o que está de acordo com as normas acima mencionadas.

Ao nível do Sistema Europeu de Direitos Humanos, o artigo 2.º do Protocolo Adicional à Convenção Europeia dos Direitos Humanos de 1950 (doravante CEDH), declara que, no domínio da educação e do ensino, o Estado deve respeitar o direito dos pais a assegurar que os seus filhos recebem uma educação e um ensino em conformidade com as suas próprias crenças religiosas e filosóficas.

No plano da União Europeia, a nossa atenção deve centrar-se no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia de 2000 (abreviadamente CDFUE), cujo teor é semelhante ao da CEDH.

Resumindo, o direito à educação é protegido e promovido por vários instrumentos internacionais e europeus de direitos humanos, que sublinham a sua importância no desenvolvimento de uma sociedade pluralista e inclusiva.

## **O Direito Fundamental à Educação no Plano Português**

Em Portugal, tal como sucede nos planos internacional e europeu, o direito à educação também tem sido reconhecido e protegido por vários instrumentos normativos.

O direito à educação está consagrado, nomeadamente, na Constituição da República Portuguesa de 1976 (doravante CRP). Como indicado no n.º 1.º [primeira parte] do artigo 73.º da CRP, todos têm direito à educação. Além disso, o n.º 2.º do mesmo artigo determina que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

De acordo com Gomes Canotilho e Vital Moreira (2007), a educação não pode ser separada dos valores constitucionais:

“A educação não é um processo alheio a valores, mas estes não podem deixar de ser os valores constitucionais, consubstanciados na contribuição para a igualdade de oportunidades; superação das desigualdades económicas, sociais e culturais; desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade; progresso social e participação democrática na vida coletiva [n.º 2, in fine, com redação da LC n.º 1/97]. Não podendo a educação ser ideologicamente programada pelo Estado [artigo 43.º, n.º 2], ela também não pode pelo menos contrariar os valores democrático-constitucionais.”

O artigo 74(2)(a) da CRP delimita o âmbito da responsabilidade do Es-

tado em assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Porém, como afirmado por Gomes Canotilho e Vital Moreira, este dever implica algumas “tarefas legislativas”, mas implica, também, deveres para os alunos, tais como “o dever de frequência da escola e dever de assiduidade”, e, para os pais ou outros encarregados de educação, por exemplo “o dever de matricular os seus filhos na escola e assegurar a sua frequência regular”. O não cumprimento destes deveres pode resultar em sanções, incluindo certas restrições ou incapacidades (Gomes Canotilho e Vital Moreira, 2007).

Complementarmente, o artigo 36(5) da CRP estabelece que “os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos”, enquanto que o artigo 67(2)(c) estipula que o Estado deve cooperar com os pais na educação dos seus filhos. Estas disposições são coerentes com o artigo 26(3) da DUDH, que discutimos anteriormente. De acordo com Gomes Canotilho e Vital Moreira, os pais têm o direito e o dever de educar e manter os seus filhos, o que não é apenas uma garantia institucional, mas um direito - dever subjetivo que integra o poder paternal (obrigação de cuidado parental). No entanto, isto não exclui a colaboração do Estado na educação (Gomes Canotilho e Vital Moreira, 2007).

No caso objeto da nossa reflexão, uma das questões discutidas é precisamente saber como conciliar a obrigação do Estado de assegurar o direito à educação com o direito e o dever dos pais de educar os seus filhos.

## **Do Direito à Educação para os Direitos Humanos**

### **Direito à Educação para os Direitos Humanos nos Planos Internacional e Europeu**

A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (doravante Declaração), que é um dos mais significativos documentos internacionais sobre a matéria, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através de uma Resolução proposta pelo Conselho dos Direitos Humanos (Resolução n.º 16/1, de 23 de março de 2011).

O artigo 1(1) da Declaração determina que “toda a pessoa tem o direito de conhecer, procurar e receber informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos.” Esta disposição estipula, portanto, que todos têm, *inter alia*, “o direito de conhecer os seus direitos” e devem também ter acesso à educação e à formação em matéria de direitos humanos. O mesmo decorre do artigo 4(b) da Declaração, que estabelece que todas as pessoas devem estar conscientes dos seus próprios direitos e obrigações.

De acordo com o artigo 2(2)(c) da Declaração, a educação e formação em matéria de direitos humanos: “(...) inclui empoderar as pessoas para que gozem dos seus direitos e os exerçam, respeitem e defendam os direitos dos outros”. Catarina Gomes explica, aliás, que: “a Declaração confere susten-

tabilidade à EDH, fomentando o empoderamento, pois exige uma aprendizagem ativa por parte dos educandos. Não basta dotá-los com saberes, com conhecimentos, aos educandos é pedido que se transformem em cidadãos ativos que cumpram e promovam os direitos humanos.” (Catarina Gomes, 2013).

Deve também notar-se que a Declaração reforça o papel dos Estados na promoção deste direito. Decorre do artigo 7.º da Declaração que os Estados e as autoridades governamentais são as principais entidades responsáveis pela promoção e garantia da educação e formação em matéria de direitos humanos. Resulta, de facto, do artigo 8.º que “os Estados devem formular ou promover a formulação, ao nível adequado, de estratégias e políticas e, conforme apropriado, de programas e de planos de ação, para a implementação da educação e formação em matéria de direitos humanos, por exemplo, integrando-as nos planos de estudos das escolas e nos programas de formação (...).”

Finalmente, o artigo 14.º da Declaração estabelece que os Estados devem adotar as medidas necessárias para implementar o que está contido na Declaração. Nos capítulos subsequentes destacaremos o modo como Portugal tem procedido para cumprir estas obrigações.

Conclui-se, portanto, que o objetivo da Declaração não é apenas reconhecer que a educação para os direitos humanos faz parte do direito à educação, mas, sobretudo, afirmar que é “um direito a ter direitos”, na medida em que todas as pessoas devem estar conscientes dos seus direitos humanos para que possam, de uma forma esclarecida, defendê-los, garanti-los e protegê-los. É um direito ao empoderamento de todos.

No plano Europeu, destaca-se a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, adotada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010) do Comité de Ministros.

De acordo com o artigo 2(b) do Capítulo I, a educação em direitos humanos é definida como incluindo “a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimento e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para participar na construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos na sociedade, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais”. A Carta sublinha, deste modo, a importância da educação para os direitos humanos como meio para que as pessoas conheçam os seus direitos, para que os possam proteger.

Finalmente, a Carta, no artigo 6.º do Capítulo III, estabelece que os Estados-Membros devem não só incluir a educação para os direitos humanos nos programas de educação formal, nomeadamente, do ensino básico, mas, também, que devem apoiar, rever e atualizar a educação para os direitos humanos nestes programas a fim de garantir a sua pertinência e favorecer a

continua aprendizagem desta matéria.

## **Do Direito à Educação à Educação para os Direitos Humanos no Plano português**

Embora as normas internacionais e europeias forneçam um quadro legal para promover a educação para os direitos humanos, cada país deve adaptar estas diretrizes às suas próprias circunstâncias únicas.

No caso de Portugal, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) deu passos significativos no sentido de reforçar o seu compromisso com esta causa. Neste sentido, o identificado Governo foi responsável pela criação da Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania (abreviada como ENEC), a qual foi preparada pelo Grupo de Trabalho sobre Educação para a Cidadania (*cf.* Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio), e que inclui um conjunto de competências e conhecimentos, em convergência com o Perfil dos Estudantes que Abandonam a Escolaridade Obrigatória (doravante AP) e a Aprendizagem Essencial (AE abreviada).

De acordo com a Direção-Geral da Educação:

“visando a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, a educação constitui-se como uma ferramenta vital. Deste modo, na componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.”

Assim, e de acordo com o que temos vindo a discutir, esta unidade curricular visa capacitar os estudantes com as competências necessárias para que se tornem adultos responsáveis, solidários, participativos, com sentido crítico e, acima de tudo, conhecedores dos seus direitos e deveres

A ENEC, prevê, ainda, que a unidade curricular de Educação para Cidadania e Desenvolvimento tenha carácter obrigatório para o 2.º e 3.º ciclo e transversal no ensino secundário.

A unidade curricular está, além disso, organizada em três grupos distintos. O primeiro grupo são os temas relacionados com “direitos humanos (direitos civis e políticos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade)”; “igualdade de género”; “interculturalidade (diversidade cultural e religiosa)”; “desenvolvimento sustentável”, “educação ambiental”, e finalmente “saúde (promoção da saúde, saúde pública, nutrição, exercício físico)”. O segundo grupo inclui os temas da “sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva)”; dos “meios de comunicação social”; das “instituições e parti-

cipação democrática”; “alfabetização financeira e educação do consumidor” e “segurança e risco rodoviário”. Finalmente, no terceiro grupo estão os temas do “empreendedorismo”; do “mundo do trabalho”; da “segurança, defesa e paz”; do “bem-estar animal”; do “voluntariado”. Outros podem ser acrescentados a estes temas (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadram no conceito CE proposto pelo Grupo)”.

## **A Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e o Processo n.º 01001/20.8bebrg**

### **Do Processo n.º 01001/20.8bebrg: breve enquadramento**

Os pais de dois alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco em Vila Nova de Famalicão (Portugal) proibiram os seus filhos de frequentar a unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento, o que determinou que ambos tivessem excedido o limite legalmente permitido de faltas injustificadas e, conseqüentemente, não tivessem transitado de ano letivo. Em face da situação criada, os pais dos dois alunos apresentaram nos tribunais administrativos uma providência cautelar com o objetivo de reverter os efeitos do despacho que determinou que os filhos não transitassem de ano letivo, nos termos a seguir melhor descritos.

### **Do caráter obrigatório da Unidade Curricular de Cidadania e Desenvolvimento**

Os pais dos alunos alegaram, em sede de recurso da sentença proferida em 22.01.2021 pelo Tribunal Administrativo e Fiscal de Braga, que indeferiu a providência cautelar, que a unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento não deveria ser obrigatória, mas facultativa, dado o seu conteúdo fortemente ideológico, argumentando, nomeadamente, que os artigos 43.º, n.º 2 do CRP e 1, n.º 3 da LBSE, haviam sido violados.

De acordo com o artigo 43.º, n.º 2 da CRP: “o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.” Por outro lado, de acordo com a alínea a) do n.º 3 do artigo 1 da LBSE: “o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”

Dos preceitos acima identificados resulta, no entendimento dos pais dos alunos, que a educação é obrigatoriamente neutra do ponto de vista programático, o que significa que o Estado está proibido de dirigir a educação de acordo com quaisquer princípios.

No caso da unidade curricular em questão, e em particular no que diz respeito ao módulo de educação sexual, os pais dos estudantes argumenta-

ram que:

“a “disciplina” que pretendem ministrar aos meus filhos à minha revelia assenta em diretrizes filosóficas e ideológicas contrárias aos valores e às convicções morais e religiosas que perfilho, a partir das quais pretendo exercer o direito e o dever que me assistem - direito e dever esses de educar os meus filhos aos quais não pretendo, em suma, renunciar”, e, “essas matérias [...] não são de modo algum neutras do ponto de vista dos valores, para já não falar do ponto de vista moral e religioso [...]” (Tribunal Central Administrativo Norte)

Os pais argumentaram que as escolas devem colaborar com os pais na educação dos seus filhos, tal como estipulado na Constituição, mas nunca se impor a eles no que diz respeito a estas matérias. Além disso, afirmaram que a educação para a cidadania dos seus filhos é da sua responsabilidade, e que dois módulos deste tema - Educação para a Igualdade de Género e Educação para a Saúde e Sexualidade - lhes causam “preocupação e repúdio”.

O Ministério da Educação (ME) recorreu da decisão proferida em primeira instância para o Tribunal Central Administrativo do Norte alegando erro de julgamento e nulidade (artigo 615.º do CPC, aplicável *ex vi* Artigo 1.º do C.P.T.A). O ME argumentou, nomeadamente, que a decisão de manter os estudantes no seu atual ano escolar até que uma decisão final fosse proferida era incompatível com a de indeferimento da providência cautelar antecipatória.

Além disso, o ME também argumentou que a unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento não só encontrava respaldo constitucional como também concretizava os princípios constantes da LBSE, não constituindo, por este motivo, qualquer diretriz filosófica, estética, política, ideológica ou religiosa, nem consubstanciava “uma determinada conceção do mundo”.

O ME defendeu, ainda, que o objetivo da unidade curricular era formar estudantes para se tornarem cidadãos responsáveis, autónomos e solidários com um espírito democrático, pluralista e crítico. Além disso, o n.º 4 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estipulava que a disciplina integrava a matriz curricular básica do 2.º e 3.º ciclos e que, em conformidade com o artigo 15.º do mesmo diploma legal, a unidade curricular assumia um carácter obrigatório de frequência para todos os estudantes sem exceção.

Por esta razão, o ME reforçou a ideia de que, a partir do momento em que os alunos começaram a faltar às aulas da disciplina sem justificação (ou seja, a partir do início do ano letivo de 2018/2019), foi transmitido aos seus pais que a disciplina era de frequência obrigatória, tendo os mesmos sido devidamente avisados de que todos os procedimentos determinados na Secção IV do Capítulo III da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, tinham de ser cum-

pridos. A escola enviou os Planos de Recuperação de Aprendizagem com o aviso de que, se não fossem cumpridos, os alunos poderiam ser “mantidos no ano letivo em curso, com a obrigação de frequentarem as atividades escolares até ao final do ano”.

No entanto, os pais dos estudantes recusaram, consecutivamente, autorizar a participação dos seus filhos na implementação dos Planos de Recuperação da Aprendizagem.

Finalmente, o ME também declarou que:

“Os conteúdos dos domínios da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento concretizam, pois, o disposto no direito à educação e no dever do Estado colaborar com os pais na educação dos filhos, não consubstanciam doutrinação ideológica, sendo que, como acentua Jorge Miranda a propósito do referido dever de colaboração “tão pouco existe contradição entre o n.º 2 [artigo 73.º da CRP] e a proibição do Estado de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas ideológicas ou religiosas do n.º 2 do artigo 43.º. É que os objetivos e valores a que se apela são essenciais à ordem constitucional democrática, não fazem mais do que recordar o quadro básico em que o contraditório inerente a uma sociedade livre deve desenvolver-se e o Estado não lhes pode ser indiferente”.

## Da objeção de consciência

Decorre do artigo 41(1) da CRP que a liberdade de consciência, religião e culto é inviolável. Contudo, o n.º 6 do mesmo artigo declara que o direito à objeção de consciência é garantido “nos termos da lei”. Acontece que o direito à objeção de consciência não está regulamentado no direito administrativo do ensino público básico e secundário.

Apesar disto, os pais dos estudantes vieram defender a aplicabilidade direta do direito à objeção de consciência nos termos do artigo 41.º (6), uma vez que o direito à objeção de consciência está sujeito ao regime do artigo 18.º do CRP.

Assim, e por não concordarem com o conteúdo da unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento, os pais dos alunos invocaram o instituto da objeção de consciência para proibir os seus filhos de participar nas aulas da unidade curricular e, em particular, nas aulas de Educação Sexual, uma vez que essas aulas eram dadas de acordo com o programa PRESSSE, com o qual os pais não concordavam pelas razões já expostas.

O ME alegou que, apesar de o direito à objeção de consciência estar protegido no capítulo das Liberdades e Garantias, continua a estar sujeito a regulamentos legais e não pode ser aplicado diretamente sem diretrizes específicas, conforme resulta do artigo 41.º, n.º 6.º, da Constituição da República Portuguesa. O ME argumentou, também, que, não existindo qualquer base

legal para que os pais pudessem proibir os filhos de frequentarem as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, e uma vez que aqueles haviam excedido o limite de faltas estavam sujeitos às sanções legais previstas para esta situação, ou seja, à não-transição de ano.

## **Análise crítica das questões estudadas**

De modo de analisar criticamente as questões suscitadas nos subcapítulos anteriores, é pertinente recorrer aos ensinamentos contidos em duas obras de referência de Hannah Arendt, filósofa alemã de origem judaica, nascida no século passado (1906-1975), que emigrou para os EUA durante a Segunda Guerra Mundial devido à perseguição nazi.

Hannah Arendt, em “As Origens do Totalitarismo”, demonstra, através da apresentação da situação vivida pelos apátridas durante a Segunda Guerra Mundial, que os “direitos do homem” não tinham eficácia perante o Estado quando os indivíduos não eram reconhecidos como cidadãos. Como explica a Autora, nas primeiras Declarações dos Direitos Humanos: “[estes direitos] (foram) apenas formulados, mas nunca estabelecidos filosoficamente, apenas proclamados, mas nunca garantidos politicamente, perderam, na sua forma tradicional, toda a validade”. Foi a percepção desta realidade que determinou a formulação da sua teoria “direito a ter direitos”, pois, defendia, que todos os seres humanos têm “o direito a que os seus direitos” sejam reconhecidos pelos Estados (Arendt, 2012).

Ora, o caso em apreço é aqui subsumível, com adaptações, porque, como explica Graziela Brito: “da mesma forma que a Autora reconhece o direito do ser humano a ter os seus direitos reconhecidos pelo Estado, pode-se afirmar que esse cidadão precisa de saber que esses direitos de fato existem e como funcionam, havendo que reconhecer os direitos das crianças a saberem os seus direitos, ou seja, é necessário que se ensine essas crianças sobre esses direitos nas escolas como forma de preparar o cidadão” (Brito, 2022).

De facto, para as crianças se tornem cidadãs e cidadãos emancipados e críticos, elas têm “o direito de conhecer os seus direitos”, uma vez que apenas aqueles que conhecem e compreendem os seus direitos podem reclamá-los devidamente, não apenas perante o Estado, mas, também, perante os seus concidadãos. A escola desempenha um papel absolutamente central neste processo de educação das crianças.

Hannah Arendt defende, aliás, no texto “A Crise na Educação”, que integra a obra “Entre Passado e Futuro”, que esta missão de ensinar às crianças os seus direitos cabe aos professores, que devem ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos aos estudantes, fazendo a ligação entre passado e futuro (tradição/educação conservadora), proporcionando-lhes as bases necessárias para que possam, como adultos, participar na esfera pública

do seu Estado, com pleno conhecimento dos seus direitos. (Arendt, 2016).

A Autora faz uma pertinente distinção entre as esferas: privada, pré-política e pública. A educação, que se “vincula” à esfera pré-política, permite às crianças “transitar” da esfera privada dos seus lares para a esfera pública dos Estados.

Para a Autora, a escola é a:

“[...] a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. Nessa etapa da educação, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!»“.

Neste contexto, os juízes do Tribunal Administrativo e Fiscal de Braga, do Tribunal Central Administrativo do Norte e do Supremo Tribunal Administrativo bem estiveram quando decidiram que as alegações dos pais dos estudantes, relativamente à objeção de consciência, não mereciam aceitação.

Na nossa opinião, o instituto da objeção de consciência não pode legitimar qualquer forma de privação de conhecimento, porque o facto de os alunos terem acesso ao conhecimento não os impede, no decurso das suas vidas e formação, virem a rejeitar o conhecimento que lhes foi transmitido em sala de aula. O importante é que os estudantes saibam que direitos têm e compreendam o seu significado, para depois podem discutir o conteúdo de forma crítica, inclusive em casa com os seus pais, e decidir conscientemente como posicionar-se perante tais direitos.

Como decorre do Acórdão do Supremo Tribunal Administrativo relativamente a este processo cautelar, os pais poderiam, de acordo com o seu direito e dever de educar os filhos “continuar a exercer esse direito, procurando contrariar aqueles ensinamentos ministrados na escola com os quais não concordam”. Uma vez que, como se explica: “[...] o “conhecimento”, seja ele qual for, jamais será prejudicial desde que acompanhado da possibilidade de questionamento, assunção ou mesmo rejeição, nesta parte com os limites decorrentes dos direitos humanos no respeitante a práticas racistas ou xenófobas, por exemplo.”

Desta forma, e como decorre da teoria de Hannah Arendt, o importante é transmitir aos estudantes as bases para que se tornem futuros adultos com espírito crítico, autónomos, responsáveis, emancipados, conscientes dos seus direitos e deveres, com capacidade de participar na vida pública do seu Estado, mas, também, com os instrumentos necessários que lhes permitam fazer parte de um Estado de Direito democrático, pluralista, inclusivo e defensor dos Direitos Humanos.

Como sublinha Graziela Brito (2021):

“Segundo a autora Karin A. Fry, Hannah Arendt “alegava que na sua sala de aula ela esperava ter alunos que se tornassem liberais, outros conservadores e o outro algo diferente” (Fry, 2017, p. 111). Isto ponto, vislumbra-se no trabalho da filósofa a demonstração do conceito de ensino plural, que não é apático às questões do mundo, oferecendo, pelo contrário, todo o conhecimento necessário para que o aluno possa ter pensamentos autónomos e se tornar verdadeiramente um cidadão consciente de seus direitos e deveres e que faça as suas escolhas com mais informações e esclarecimentos”.

No que diz respeito à frequência obrigatória da unidade curricular, concordamos com o argumento do Ministério da Educação, porque, como afirmaram, a unidade curricular em questão não tem um carácter ideológico, visando, de acordo com o texto constitucional e os instrumentos internacionais que assinalámos nos Capítulos I e II, sensibilizar os estudantes para o que está a acontecer no mundo.

A este respeito, concordamos também com o manifesto: “Cidadania e Desenvolvimento: a Cidadania não é uma opção!” quando se invoca que: “[...] a aprendizagem dos Direitos Humanos e da Cidadania não é um conteúdo ideológico. É uma disciplina que permite que todos conheçam os seus direitos, respeitem os direitos dos outros e conheçam quais os deveres que coletivamente têm para construir uma sociedade mais equitativa, inclusiva e fraterna”.

Por conseguinte, devemos considerar que a unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento não só não põe em causa a obrigação de a educação ser programaticamente neutra, como também não entra em conflito com o direito dos pais a escolherem o tipo de educação dos seus filhos.

De acordo com o pensamento argumentativo de Hannah Arendt, a educação que as crianças recebem em casa não tem de ser exatamente a mesma que recebem nas escolas, uma vez que, sendo uma matéria de interesse público e da responsabilidade do Estado, é dirigida a toda a sociedade, uma sociedade que é constituída por uma pluralidade de pessoas que também têm crenças e religiões diferentes entre si. (Arendt, 2016).

Finalmente, devemos ter presente que para os constitucionalistas Jorge

Miranda, Gomes Canotilho e Vital Moreira a proibição da educação ter cariz ideológico não impede que esta se baseie na promoção dos valores democráticos e constitucionais, como são, a nosso ver, os defendidos nesta unidade curricular.

## Conclusão

A partir de um caso concreto, reflete-se sobre a polémica em torno da obrigatoriedade de frequência da unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento lecionada no âmbito da escolaridade obrigatória em Portugal, bem como sobre a possibilidade de os pais/encarregados de educação invocarem o instituto da objeção de consciência para impedirem os seus filhos/educandos de a frequentarem.

No processo judicial n.º 01001/20.8BEBRG, os pais de dois alunos sustentam a legalidade de proibir os seus filhos de frequentar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, alegando que a disciplina deveria ter carácter facultativo e não obrigatório, atento o seu cariz ideológico. Invocaram, ainda, objeção de consciência.

Por seu turno, o Ministério da Educação aduziu que a disciplina não tinha qualquer cariz ideológico, visando antes dotar os alunos das bases adequadas para que se tornassem cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, com espírito democrático, pluralista. Alegaram, ainda, que a objeção de consciência não se aplicava ao caso.

Defendemos que os pais dos alunos não têm razão ao invocar objeção de consciência, uma vez que este instituto não pode legitimar qualquer forma de privação de conhecimento, até porque o facto de os alunos terem acesso ao conhecimento não os impede, no decurso da sua vida e formação futura, de rejeitarem o conhecimento que lhes é transmitido em sala de aula.

Do mesmo modo, entendemos que a disciplina deve ser obrigatória.

Em abono das conclusões tiradas, evocámos as teorias de Hannah Arendt que defendem que a educação que as crianças recebem em casa não tem de ser, necessariamente, igual à que recebem nas escolas, uma vez que esta última se dirige a toda a sociedade (Arendt, 2016) e que as crianças têm “o direito a conhecer os seus direitos”, pois somente aqueles que sabem e compreendem os seus direitos é que podem, devidamente, reivindicá-los não só perante o Estado, mas, também, perante os restantes concidadãos (“direito a ter direitos” (Arendt, 2012) explicada por Graziella Brito, 2022)).

Finalmente, e atendendo a que a ação administrativa principal, de que a providência cautelar analisada visou, tão só, tentar assegurar uma regulação provisória dos interesses até ser proferida sentença, se encontra a decorrer, esperamos que os Tribunais, ao decidirem, expressem a importância de educar as crianças sobre seus direitos e responsabilidades como cidadãos, por forma a que venham, no futuro, a adotar decisões informadas e a exercer sua

plena cidadania.

## Referências

ARENDT, Hannah. **As Origens do totalitarismo**. tradução Roberto Raposo - 1º ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo Perspectiva, 2016.

CANOTILHO, Gomes e MOREIRA Vital. **Constituição da República Portuguesa Anotada**. Vol. I, 4.ª Edição Revista, Coimbra: Coimbra Editora, 2007.

BRITO, Graziella. **Educação para a cidadania: o direito da criança a conhecer os seus direitos à luz da teoria de Hannah Arendt**, 2022. Dissertação de Mestrado em Direito Público. Nova School of Law. Disponível para consulta em: [https://unl.pt/bitstream/10362/144637/1/Brito\\_2022.pdf](https://unl.pt/bitstream/10362/144637/1/Brito_2022.pdf).

GOMES, Catariana. **A Educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos. A sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito**, 2013. Disponível para consulta em: <https://igc.fd.uc.pt/data/fileBIB201782313545.pdf>.

MOREIRA, Vital e GOMES, Carla Marcelino (Coord.s). **Compreender os Direitos Humanos**, 2013. Disponível para consulta em: [https://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/manual\\_completo.pdf](https://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/manual_completo.pdf).

# EQUIDADE EM TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS [2017 e 2018]: CRISE DISCURSIVA E RISCOS À DEMOCRACIA

**Bárbara de Carvalho Ortega**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## **Resumo:**

Diante da polissemia de conceitos como “equidade” e “justiça”, o campo educativo se depara desde 2013 com discursos de justiça promovidos pelo Movimento pela Base, em defesa da construção da Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018). Base que promete a justiça educativa por meio da oferta de um currículo comum a todos (desiguais e diferentes), com foco na equidade. A par disto, este artigo apresenta recorte de dissertação de mestrado, orientado pelas técnicas da pesquisa bibliográfica e análise documental, analisando a “equidade” e “igualdade” nos discursos sobre justiça introduzidos na Base Nacional Comum Curricular por aqueles que chamamos de seus autores (Movimento pela Base). Contextualizado em um mundo neoliberal e individualizado, onde para problemas públicos são propostas soluções privadas, as políticas públicas educacionais deslizam da “igualdade” para a “equidade”, sinônimo de oferta de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e diferenciação pedagógica. Deste modo, percebe-se que a mobilização dos conceitos de “justiça”, envolto na “igualdade” e equidade”, nos discursos analisados, perpassa a crise discursiva (Dagnino, 2004) que promove uma inutilização prática das categorias fundadoras da democracia liberal, ao mesmo tempo, que nos reclama estar alerta para a linguagem corrente que obscurece diferenças, constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais.

**Palavras-chave:** Equidade; Textos/documentos curriculares; Discursos.

## **Introdução**

Diante das desigualdades sociais e educacionais, inegáveis no território brasileiro, os textos/documentos curriculares têm sido utilizados, nacional, regional e localmente como instrumentos de redução das desigualda-

des, limitados aos espaços escolares, bem como ao alcance da educação de qualidade. Nos anos de 2017 e 2018 presenciamos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinada às etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De um lado, como expressão de política pública de democratização da educação e; de outro, fundada nos interesses de grupos neoliberais, que objetivam ofertar aprendizagens essenciais para todos, garantindo “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas” (Brasil, 2017, 2018, p. 15).

Tais interesses representados pelo grupo Movimento pela Base, que reúne instituições privadas e filantrópicas que organizam e defendem, desde 2013, a construção de uma base comum curricular para todo o Brasil, como sinônimo de justiça educativa. Neste contexto, a promessa de ofertar oportunidades educacionais iguais para superar as desigualdades, traduz-se em um currículo com foco na equidade, “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (idem., p. 15). Desta forma, o conceito de “equidade” ganha destaque, uma vez que permitiria que não houvesse padronização homogênea, mas respeito às diferentes identidades, localidades etc.

Isto reafirma, que este texto/documento visa a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (idem., p. 7) e, nessa direção operamos com a identificação de conceitos polissêmicos servindo aos diferentes projetos societários, bem como respondendo a seguinte pergunta, tônica de nossas análises aqui constituídas: o conceito de “equidade” nos discursos da BNCC e de seus autores é operado em uma perspectiva neoliberal ou democrática?

Nos limites deste trabalho incursionamos por um recorte de dissertação de mestrado<sup>1</sup>, orientado pelas técnicas da pesquisa bibliográfica e análise documental, analisando a “equidade”, “igualdade” e “desigualdades” nos discursos sobre justiça incluídos na BNCC por aqueles que chamamos de seus autores, o Movimento pela Base.

## **Discursos “evidentes” no campo educativo**

Conceitos como “justiça”, “igualdade” e “equidade” possuem diferentes sentidos, mobilizados de diferentes maneiras nos discursos. Estes últimos, por sua vez, realizam atos de nomeação, consistindo em estruturadores da maneira como os agentes percebem o mundo social, contribuindo “para constituir a estrutura desse mundo, de uma maneira tanto mais profunda quanto mais amplamente reconhecida (isto é, autorizada).” (Bourdieu, 2008, p. 81). Deste modo, os diferentes grupos sociais, situados em determinados

---

1 Sob orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

campos, disputam pela *doxa*, estabelecendo o “consenso sobre o sentido do mundo que funda o senso comum” (idem., p. 82).

Situados nos mercados linguísticos (Bourdieu, 1997), os discursos não são neutros, e sua autorização ou não, depende, principalmente de três propriedades: A) da posição daquele que o pronuncia - locutor -, determinada pelo acúmulo de capitais em determinado campo; B) da instituição que o autoriza a pronunciá-lo; C) e por fim, das propriedades do discurso.

Nesse contexto, a “equidade”, pode ser mobilizada tanto pelo projeto democrático, como já apontou Rohling e Valle (2016) a respeito das potencialidades deste conceito para diminuir as desigualdades, favorecendo os desfavorecidos, quanto mobilizada pelo projeto neoliberal, se situando em uma confluência perversa entre esses dois projetos societários opostos (Dagnino, 2004). “A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva.” (idem., p. 197), operando com referências comuns, como “cidadania”, “participação” e “democracia”, mas que possuem significados diferentes, em disputa.

Tal disputa, no campo educacional, indica que o locutor, detentor de autoridade para ditar a *doxa*, incorpora os princípios dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que desde a década de 1990, impõem esses “lugares comuns”, não discutidos, os quais

devem grande parte de seu poder de persuasão ao fato de, circulando por desde conferências acadêmicas a livros de sucesso, de jornais semi-eruditos a avaliações de especialistas, de relatórios de comissões governamentais a capas de revista, estarem presentes simultaneamente em toda parte [...], e são poderosamente apoiados por - e através deles transmitidos - esses canais supostamente neutros que são as organizações internacionais (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 209- 210)

Dessa forma, globalmente, os organismos internacionais informam o consenso e, nacionalmente, fica a cargo das organizações filantrópicas, a sua reprodução. Trata-se, portanto, de uma extensão das regras do campo econômico para outros, como o campo educativo, traduzindo-se em uma perspectiva instrumental do conhecimento, distante do compromisso com uma formação humana democrática e emancipatória.

Nessa universalização da lógica da empresa, incluindo a própria subjetividade humana, há uma governamentalidade regida pelo princípio da competição, que busca formar o *homo economicus* (Dardot; Laval, 2016). Este homem/mulher dono de seu próprio destino, que é igual e livre como todos os indivíduos, reclama o autogoverno, investindo em si mesmo, maximizando seus esforços a ponto de obter lucros materiais e simbólicos. Raciona-

lizando seus desejos, esse indivíduo neoliberal investe em si, valoriza-se e administra-se tal qual uma empresa:

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. (Dardot; Laval, 2016, p. 333)

Aqui, “A justiça nada mais é do que a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta. Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício.” (idem., p. 55). Dessa forma, “[...] o Estado não administra os negócios dos homens. Ele administra a justiça entre os homens, que conduzem eles mesmos seus próprios negócios” (Lipmann, 1938 apud Dardot; Laval, 2016, p. 94).

Depreendemos uma valorização do mérito individual, desconsiderando assimetrias culturais e econômicas, e considerando o empreendedorismo individual, uma vez que “No sonho de ser seu próprio patrão, há menos o desejo de ser um patrão do que de não estar mais diretamente subordinado a outrem” (Dubet, 2014, p. 121).

O neoliberalismo, colocado como resposta às sucessivas crises econômicas, políticas e sociais a partir da década de 1970, investe em uma minimização da mão esquerda do Estado (que nutre, educa e cuida), para uma maximização de sua mão direita (que controla, cobra e pune), logo, trata-se de uma reconfiguração do papel do Estado, que deve assegurar o direito individual. Diante deste cenário, em que não há vagas para todos, o que concebemos como justo ou injusto enquadra-se no modelo de justiça de igualdade de oportunidades (Dubet, 2011), onde todos são considerados iguais e livres para concorrer às desiguais posições na hierarquia social.

Para isso, é preciso ser ofertado as mesmas oportunidades, para que todos possam competir de forma justa no mercado escolar e/ou de trabalho. Neste modelo, não se questiona a ausência de vagas para todos, mas sim, as regras para que a competição seja justa. Deste modo, o conceito de “equidade” faz-se interessante, uma vez que em uma sociedade racista, misógina, homofóbica, em suma, que despreza a diferença, repleta de desigualdades econômicas e culturais, os indivíduos não possuem condições iguais para competir. Logo, é preciso medidas equitativas que asseguram a modo justo, sendo o mérito o único princípio determinante nesta competição, construindo desigualdades perfeitamente justas (Dubet, 2014).

O ponto é que a liberdade e a igualdade são efetivamente realizadas no capitalismo e, de fato, precisam ser realizadas para que o sistema funcione. Ao mesmo tempo, não são realizadas, haja vista que a realidade das relações de trabalho capitalistas parece minar e contradizer essas normas - e não de modo acidental. (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 31).

Essas desigualdades perfeitamente justas (Dubet, 2014), construídas, passam a ser sentidas cada vez mais em um nível individual, justificado por três fatores, a saber: 1) ampliação de direitos individuais; 2) mudanças no mercado de trabalho; 3) e multiplicação de pautas identitárias.

O primeiro fator, decorre de um processo advindo a partir da década de 1950, com o Estado de bem-estar social na Europa, e que nos países do Sul global se aproxima dos governos da social democracia. Essa conquista do movimento operário na busca da igualdade de posições, manteve, contudo, as relações de desigualdades constantes, ao passo que melhoram as condições materiais e culturais da população. Este “plus coletivo em termos de renda, educação, mobilidade, direitos, ciência e consumo de massa” (Beck, 2010, p. 114) adquire o “efeito elevador” para o andar de cima, tanto material, como simbólico e, neste contexto, “as chances de ascensão social entre o terço inferior da hierarquia social foram consideravelmente ampliadas” (Beck, 2010, p. 117). Em relação à evolução cultural das formas de vida dos trabalhadores, se permite “uma espécie de ‘democratização’ de bens de consumos simbólicos” (idem., p. 115), ou seja, os trabalhadores nesta fase do capitalismo estão autorizados a gozar das mesmas benesses e contrair algum patrimônio. Para além dessa autorização, outras importantes mudanças são edificadas, como a expansão da educação nas décadas de 1960 e 1970, que duplica o número de diplomação dos filhos de trabalhadores, ao mesmo tempo, que se consolida o trabalho assalariado. “Essa incorporação de pessoas [mulheres e jovens] ao mercado de trabalho - em termos marxianos, esse crescimento objetivo da classe trabalhadora assalariada - realiza-se, no entanto, sob as condições dadas como uma *generalização da individualização*” (Beck, 2010, p. 124).

Esse conjunto de oportunidades ampliadas pelo/no Estado de bem-estar social cede espaço para o surto individualizatório, processo que se mostra muito mais complexo na fase do capitalismo que se segue, o **neoliberalismo**.

[...]. Os caminhos que as pessoas seguem na vida se autonomizam em relação às condições e aos vínculos a partir dos quais elas surgiram ou sob os quais acabaram de ingressar, e adquirem frente a eles uma realidade própria, distinta, que os torna presenciáveis somente como um *destino pessoal* (Beck, 2010, p. 117)

O bem-estar social impõe a ampliação dos direitos individuais na suposição de ofertar mais liberdade para todos e consolidar o trabalho assalariado, libertando as pessoas dos contextos classistas e remetendo-as vigorosamente “de volta a si mesmas para a obtenção dos meios materiais de sua existência” (Beck, 2010, p. 122).

O segundo fator que contribuiu para o “surto individualizatório” (Beck, 2010), atrela-se as mudanças no mercado de trabalho, posterior à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, permitindo que a ideia de classe social se desmembre por várias clivagens. Diante da democratização do desemprego e a governamentalidade neoliberal de foco no indivíduo, o trabalhador se diversifica em trabalhadores temporários, fixos, “freelancers”, urbanos, rurais etc.

Como terceiro fator, as pautas identitárias multiplicam esses grupos, destacando pautas das lésbicas, das mulheres, dos negros, entre outras minorias sociais, impondo que as desigualdades antes percebidas de forma coletiva, contra um adversário (a classe burguesa), que mobilizam lutas políticas com projetos de igualdade, hoje, alcance o sistema das desigualdades múltiplas.

Progressivamente, desliza-se da desigualdade das posições sociais para a suspeita de desigualdade dos indivíduos, que se sentem ainda mais responsáveis pelas desigualdades que os afetam, pois eles se percebem como pessoas livres e iguais por direito, com o dever de o declararem. (Dubet, 2020, p. 13)

Retoma-se, assim, o deslocamento da economia moral das injustiças, no sentido dos indivíduos e de sua responsabilidade, isto porque, vive-se em um mundo cada vez mais individualizado, onde cada fracasso ou sucesso diretamente se relaciona ao indivíduo ator, responsável por si, pelos seus atos e pelo seu próprio destino. A a leitura das desigualdades também passa a ser feita na esfera individual, cuja leitura, respondida pelos méritos de cada agente, nos leva a uma concepção de justiça individual.

No campo educativo, as ações individualizatórias e neoliberal, insere-se outro conceito na defesa de uma educação justa para a construção de um mundo menos injusto:

a **equidade** no campo educacional, em uma esfera internacional, aparece já no início da década de 1990, ganhando destaque na Conferência de Jomtien e estando atrelada a vários sentidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Vasques, 2021, p. 97, grifo nosso)

Entre as justificativas para o uso do conceito de “equidade” no campo educativo, Vasques (2021) destaca a busca pela igualdade de oportunidades,

pelo desempenho do estudante/eficácia escolar e pela justiça social, isto porque, ilumina as desiguais condições de escolarização, como alimentação e transporte, exigindo medidas paliativas para que determinados alunos não sejam mais excluídos no processo de ensino e aprendizagem. A autora identifica como sinônimo de equidade a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a necessidade de diferenciação pedagógica.

Nas análises dos discursos da BNCC, de autoria do Movimento pela Base, mapeamos três sentidos, o primeiro, quando coloca que “Um dos maiores desafios da educação brasileira é garantir a **equidade**. Para tanto, todos os alunos devem ter as **mesmas oportunidades** de aprendizagem, independentemente de onde estudam ou de sua classe social” (Lima; Deschamps, 2016, n.p., grifo nosso). Dessa forma, compreendendo a equidade como garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes, “independente de” suas diferenças e desigualdades.

Além disso, no texto da BNCC, a “equidade” figura, de um lado, como princípio básico para a educação, o ponto de partida para o planejamento dos currículos; e, de outro lado, imposto como parte do planejamento de sistemas e redes de ensino que “devem se planejar com um claro foco na equidade” (Brasil, 2017, 2018, p. 15), tendo, também, a equidade como ponto de chegada, estando implícita a ideia da diferenciação pedagógica. Os discursos defendem, ainda, que “[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (Brasil, 2017, 2018, p. 15), relacionando a “equidade” com o respeito à diversidade.

Neste mercado linguístico, identificamos que a partir do reconhecimento das desigualdades e diferenças, em sua forma histórica, se concentra a possibilidade de superação e o alcance da “[...] igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2017, 2018, p. 15). Entre a superação e o alcançando a Base Nacional Comum “garantirá equidade no sistema educacional e a materialização do direito à educação” (Movimento Pela Base, 2015, p. 5), no encontro da “equidade” como um conceito slogan dessa política pública, contextualizada no modelo da igualdade de oportunidades, caro quando as vagas encontram-se escassas.

## Considerações finais

Diante do modelo de igualdade de oportunidades neoliberal, que privilegia políticas voltadas ao indivíduo, não sendo mais possível pensar em coletividades, os sentimentos de injustiça se encontram cada vez mais individualizados (Dubet, 2020). Esse “surto individualizatório” (Beck, 2010) repercute em reformas, particularmente curriculares, buscando formar o homo economicus, indivíduo situado em uma lógica meritocrática e individual.

Tal repercussão no campo educativo, tem como pauta os discursos operados pela BNCC, de autoria do Movimento pela Base, situados na promessa de justiça educativa por meio da oferta de oportunidades iguais, isto é, um currículo comum a todos, desiguais e diferentes, com foco na equidade. Nessa promessa secundariza-se os efeitos de linguagem, que obscurece diferenças e constrói sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais.

Deste modo, o princípio de equidade problematizado diante da falta de vagas para todos, das particularidades de cada um, do esvaziamento do conceito de diversidade e do auxílio à reprodução social, principalmente, desde a década de 1990, orchestra o não reconhecimento de que todos somos diferentes um do outro. E, antecipand-se a isso, reconhece os direitos de aprendizagem como de cada um, e essa opção pelo individual, ao invés do comum, move as políticas educacionais voltadas ao princípio da “igualdade”, para o da “equidade”.

Por fim, a complexidade em oferecer igualdade em um mundo cada vez mais individualizado, atende interesses e necessidades individuais, distanciadas de questões coletivas, tendo como efeito, a “equidade” pautada em discursos práticos, admitidos socialmente, cuja inserção no campo educativo se dá sob pena de perdermos o espaço formativo para a democracia.

## Referências

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A astúcia da razão imperialista. In: WACQUANT, Loïc (Org). **O Mistério do Ministério**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2. Base Nacional Comum Curricular, 2017, 2018.

DAGNINO, Evelina. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, Alejandro (Org). **La cultura em las crisis latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2004, p. 197.

DUBET, François. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias**. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. **Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de**

oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

LIMA, Alessio Costa.; DESCHAMPS, Eduardo. Base para a equidade. **Jornal Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-equidade-folha/>>. Acesso em: 27 out. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de Justiça e Justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, p. 386-409, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnw-W6Z6DbB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madri: Ediciones Morata, 2011.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras**: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021.

# ACESSIBILIDADE DIGITAL ENQUANTO DIREITO HUMANO: DIÁLOGOS SOBRE A USABILIDADE DE DISPOSITIVOS E DE ESTRATÉGIAS ACESSÍVEIS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

**Raquel Amorim De Souza Cavalcante**

Mestre em Educação- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## **Resumo:**

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi analisar o papel e a usabilidade dos dispositivos de acessibilidade digital, elaborados para a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste, como suporte às pessoas com deficiência. Nesta pesquisa, problematizamos a acessibilidade digital enquanto um direito humano e a construção da acessibilidade no contexto da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste. Também analisamos a usabilidade dos dispositivos elaborados pela comissão de acessibilidade na busca por compreender se esta usabilidade auxiliou o processo de autonomia desses sujeitos. Considerando a acessibilidade digital enquanto um direito humano e tendo em vista o protagonismo das pessoas com deficiência, compreendemos que a ausência de ações para a construção de acessibilidade nos ambientes acadêmicos e científicos remotos contribui com a lógica da exclusão de direitos da pessoa com deficiência. Após a análise, apreendemos que a usabilidade dos dispositivos desenhados para a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste foi alcançada a contento, dentro das possibilidades de promoção de acessibilidade digital e por fim, concluímos que no diálogo sobre autonomia e participação social, na usabilidade dos dispositivos de acessibilidade digital para pessoas com deficiência, é necessário que haja acessibilidade atitudinal e escuta ativa às singularidades dessas pessoas, de modo que participem de ambientes e eventos remotos com autonomia e em igualdade de condições.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência; Acessibilidade digital; Direitos Humanos.

## **Introdução**

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência tiveram sua vida

marcada por ausência de direitos e invisibilidade. Numa estrutura social opressora, a história denuncia um passado de esquecimento, mortes em praças públicas, internações em manicômios e hospitais. A marginalização dos indivíduos, por habitarem em corpos com deficiência fez com que as pessoas tivessem privados seus direitos de serem livres, de pensarem e, em alguns casos, até de viverem. Perante este passado de opressão, que perdurou por diversos anos na trajetória da pessoa com deficiência, e que ainda reverbera nos dias de hoje, foi sendo construído um movimento de luta política no qual as pessoas com deficiência começaram a se mobilizar para defender seus interesses e se organizar politicamente (Lanna Junior, 2010, Maior, 2018).

Nesse contexto de lutas, desafios, embates, avanços e muita discussão foi sendo organizado politicamente um caminho pavimentado por muitas mãos, que nos trazem ao cenário que vivemos hoje, que embora desafiador, está mais aberto ao debate e à conscientização sobre a temática da acessibilidade e das demandas da pessoa com deficiência (Maior, 2018).

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado na área da educação cujo foco central é discutir sobre a acessibilidade digital enquanto um Direito Humano a partir dos recursos de acessibilidade digital elaborados pela comissão de acessibilidade da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste. Portanto, para discorrer sobre o referido tema é importante contextualizar o lugar onde a pesquisa se insere.

A pesquisa foi realizada no contexto da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste, que é uma relevante reunião científica que acontece a cada dois anos no cenário da pesquisa e da pós-graduação em educação. Seu objetivo geral é analisar o papel e a usabilidade dos dispositivos de acessibilidade digital, elaborados para a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste, como suporte às pessoas com deficiência para participação nos espaços virtuais de forma equitativa. Sendo dois seus objetivos específicos: mapear e descrever as características e funcionalidades dos dispositivos de acessibilidade digital desenhados e utilizados para a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste e analisar a usabilidade dos dispositivos desenhados pela Comissão de Acessibilidade a partir da vivência das pessoas com deficiência inscritas no evento, considerando o contexto da pandemia da Covid-19.

O problema da pesquisa está circunscrito nas seguintes questões: Existem dispositivos de acessibilidade digital que possibilitem à pessoa com deficiência o acesso e a usabilidade em ambientes digitais? Como se dá a usabilidade destes dispositivos, eles possibilitam uma autonomia e independência para estes usuários?

Esta pesquisa foi orientada pela teoria histórico-cultural que traz alguns elementos que possibilitam investigar o desenvolvimento humano na relação da vivência do sujeito com o meio, que são fundamentais para as discussões teórico-metodológicas aqui realizadas. Seguindo os pressupostos da THC,

para Vigotski, a atividade humana está diretamente relacionada com a historicidade do sujeito, sendo esta uma história em constante transformação, em que o homem transforma a natureza por meio do trabalho, e ao transformar a natureza, também se transforma (Zanella et al., 2007).

Sob a perspectiva do sócio, histórico e cultural, Vigotski assume que o homem é um agregado de relações sociais e enfatiza que as funções mentais são relações sociais internalizadas, ou seja, o que em algum momento foi inicialmente uma relação entre pessoas, passa, então a funcionar como uma interação do sujeito consigo mesmo (Smolka *et al.*, 2007).

Nesse sentido, Vigotski aponta para o fato de que a relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas necessariamente uma relação mediada. O indivíduo, tem contato com o mundo externo por meio das interações sociais em razão do processo de mediação por meio de signos e instrumentos que se apresentam durante todo o seu processo de vivência (Smolka, 2004).

Isto posto, ao relacionar estes princípios da teoria histórico-cultural com a temática desta pesquisa, é possível apreender algumas questões que vão ao encontro dos debates propostos por este trabalho. Sendo o homem um ser biológico e histórico-cultural, as relações humanas que se constituem na hodiernidade, sobretudo na sociedade em rede, são partes fundamentais no desenvolvimento deste indivíduo. Nesse quadro, o importante a se refletir é que, se uma pessoa não tem condições mínimas de acesso aos meios de socialização e de comunicação, e não faz parte do mesmo ambiente cultural que o outro sujeito, como se dá o desenvolvimento humano deste sujeito?

## **O arcabouço teórico e o caminho metodológico adotados na pesquisa**

Não há como falar sobre acessibilidade física ou digital, sem antes problematizar o conceito de deficiência. Nesse sentido, é importante que se aborde politicamente a deficiência, considerando todos os seus marcadores históricos e sociais. Ao longo da história, o tratamento dado às pessoas com deficiência tinha um enfoque caritativo, assistencialista, pautado na ideia de reabilitação de “corpos deficientes”. Durante um bom tempo, a deficiência era considerada pelo viés da incapacidade funcional e a diversidade humana era motivo de exclusão e formas de segregação das pessoas com deficiência, que eram vistas como incapazes ou pessoas doentes (Maior, 2017).

Mas hoje, após intensas lutas dos movimentos políticos das pessoas com deficiência, o cenário aponta uma grande mudança. Embora ainda se tenha um caminho a percorrer muitos foram os avanços legislativos e políticos alcançados nas últimas décadas. Dentre estes, podemos citar a construção da Constituição Federal de 1988, a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade para a pessoa com defi-

ciência, o Decreto 5.296/2004 que além de regulamentar as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Temos o Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 que promulga, com equivalência de ementa constitucional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei 13.146/2015 que promulga a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). (Brasil, 2000; Brasil 2004; Brasil 2009; Brasil, 2015).

Os referidos documentos se configuram como importantes marcos legais no campo dos direitos humanos concernentes à pessoa com deficiência e foram abordados nesta pesquisa com o intuito de dialogar sobre igualdade de direitos e condições de acesso nos tempos de cibercultura (Guimarães, Azevedo, André, 2016; Maior, 2018).

Para desenvolver este estudo e atender aos objetivos propostos, foi realizado um mapeamento das características e funcionalidades dos dispositivos de acessibilidade digital desenhados e utilizados para a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste e uma análise da usabilidade destes dispositivos. Para isto, lancei mão de duas estratégias: o acompanhamento do trabalho Comissão de Acessibilidade da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste e a realização de entrevistas com os participantes com deficiência da Reunião.

Uma das estratégias fundamentais para esta investigação foi o acompanhamento ao trabalho da Comissão de Acessibilidade. Esta comissão foi composta por profissionais e pesquisadores que contribuiriam para a produção de materiais, estratégias e recursos de acessibilidade desenvolvidos exclusivamente para o evento e desde o mês de julho do ano de 2020 se debruçou para estruturar no escopo desta reunião regional, estratégias que viabilizassem a participação das pessoas com deficiência. A equipe se organizou remotamente por meio de reuniões e estudos para realizar as ações de acessibilidade durante toda a preparação e nos dias da referida reunião científica.

Ainda nessa estratégia, participei como observadora em cada etapa da construção dos recursos de acessibilidade desenhados para o evento. Dessa etapa de investigação, analisei a construção destes dispositivos para a realização da 14ª Reunião Regional da Anped Sudeste a partir dos registros escritos em meu diário de campo e das atas e registros das reuniões da comissão de acessibilidade.

Como resultado do trabalho da Comissão de Acessibilidade, alguns dispositivos foram elaborados coletivamente pela comissão de acessibilidade, como uma maneira de fornecer recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência inscritas no evento.

Como segunda estratégia foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro participantes do evento: um professor com baixa visão, que fez parte da equipe organizadora, contribuindo como membro da Comissão de Acessibilidade, e três participantes da 14ª Reunião Regional da Anped Su-

deste, duas pesquisadoras surdas que apresentaram trabalhos na reunião da ANPED e uma pessoa de baixa visão que além de apresentar trabalho, também participou da Comissão de Acessibilidade, em colaboração com a equipe dando suporte na consultoria de audiodescrição.

A realização dessas entrevistas está subsidiada na ideia de que a pessoa com deficiência é protagonista de sua história e como usuário final dos recursos de acessibilidade precisam que suas falas e impressões sobre esses instrumentos sejam levados em consideração. Este pensamento tem base no que diz Smolka (2000) quando nos aponta que formação dos pensamentos está circunscrita pelas variadas formas de pensar que se constituem na apropriação e na reelaboração, por parte das pessoas, das ideias que transitam na sociedade, a partir dos diversos meios de comunicação. E essas mesmas pessoas, de modo particular e singular, explicitam esses pensamentos socialmente constituídos por meio de suas falas. Portanto, é muito importante dar atenção às falas dos sujeitos envolvidos no processo desta pesquisa para refletir sobre esses modos de pensamento que é ao mesmo tempo subjetivo (lugar de fala do sujeito) e ao mesmo tempo socialmente construído.

### **Acessibilidade enquanto um Direito Humano: um encontro com a análise dos dados construídos**

Trago nessa parte do texto, alguns apontamentos que marcaram a construção analítica dessa dissertação. Nessa debatemos sobre a acessibilidade digital enquanto um Direito Humano, refletindo sobre os direitos legais de acessibilidade digital e também discorrendo sobre a exclusão de direitos e o capacitismo intrínseco na sociedade..

Kassar e Silva Filho (2019 p. 05) apontam que “a leitura sobre o significado social das pessoas evidencia-se não apenas em discursos, mas também em outras condições materiais de vida”. Ou seja, não apenas nas narrativas políticas e nos marcos legislativos os direitos da pessoa com deficiência devem ser considerados, mas é necessário um olhar atento para as reivindicações das pessoas com deficiência o ouvir de suas vozes, e considerar o papel que estas pessoas exercem na sociedade, sobretudo pelo viés da igualdade de direitos.

A fala de Lucas, que é um professor universitário que tem baixa visão exemplifica as dificuldades enfrentadas por ele no tocante a falta de acessibilidade. Considerando sua vivência no ambiente acadêmico e científico, o participante, nos leva a refletir sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no contexto profissional e sobre as múltiplas formas de capacitismo vivenciadas com bastante frequência:

**Pesquisadora:** Como você considera a acessibilidade e usabilidade das estratégias e dispositivos de acessibilidade digital nos dias de hoje?

**Lucas:** Horrível... péssimo... especialmente no ambiente acadêmico e científico. Por causa da falta de acessibilidade eu tenho tirado do meu bolso para garantir recursos para minha acessibilidade e tenho sofrido uma série de processos de capacitismo [...] por isso me afastei de uma série de atividades, com um pouco de tristeza, mas com um pouco de cansaço também [...] de fazer as coisas com desconforto visual (Transcrição de Entrevista, Lucas, data 17/02/2022)

Diante do que está posto neste recorte, podemos afirmar que construir estratégias de acessibilidade, com o olhar voltado ao Direito Humano, é urgente, ainda mais diante de um contexto em que a pessoa com deficiência vive discriminações e processos de exclusão de direitos cotidianamente. A fala trazida por Lucas, *“por isso me afastei de uma série de atividades, com um pouco de tristeza, mas com um pouco de cansaço também”* reforça a ideia de que a exclusão de direitos ainda está presente na sociedade e que esses processos de exclusão colocam a pessoa com deficiência num lugar de desvantagem e contínua trazendo prejuízos não apenas físicos, mas emocionais também. Para isso é necessário ações de proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

É interessante observar que a exclusão de direitos se apresenta em muitos momentos nas falas dos entrevistados, sobretudo quando mencionam sobre o capacitismo sofrido rotineiramente:

**Mateus:** [...] e cada dia que a gente sai de casa agente sofre preconceito. Isso é diário, não é de vez em quando. Então isso é muito difícil [...]a gente já é esquecido, já é invisibilizado, mesmo saindo de casa, tanto que algumas pessoas falam assim: ah na minha cidade não tem nenhum cego, nunca vi um cego andando na rua. Claro, se a cidade não tiver acessibilidade, não tiver oportunidade a pessoa vai ficar dentro de casa (Transcrição de Entrevista, Mateus, data 16/02/2022).

Por meio das falas observadas nessas transcrições, podemos refletir sobre dois aspectos na discussão sobre acessibilidade digital: os processos de exclusão de direitos e o capacitismo. Iniciamos ressaltando que no sistema legislativo do Brasil existem leis que protegem o direito ao acesso a *sites*, a ambientes digitais e outros tipos de acesso que permitam uma vida mais autônoma, sobretudo em ambientes remotos. No entanto, ao refletir sobre a temática da acessibilidade digital pensada com um direito humano, a lógica dos processos de exclusão de direitos se perpetua quando inúmeras barreiras ainda obstruem, historicamente, a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Algumas dessas barreiras (comunicacionais, atitudinais, físicas) são conceituadas nos instrumentos normativos e marcos legais do país. Mas a questão é que ao se tratar de acessibilidade para pessoas com deficiência,

ainda que seja um direito legítimo, muitas iniciativas ficam apenas no campo dos discursos e dos textos políticos (Kassar; Silva Filho, 2019; Sonza, 2008).

Essa ausência de ações que eliminem as barreiras de acessibilidade é muito perceptível quando ouvimos as falas dos participantes da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste no tocante às dificuldades enfrentadas por eles cotidianamente. Fica muito claro que muitas ações constam apenas no papel ou na vitrine de determinadas instituições. Aqui, é muito importante problematizar esta questão, uma vez que existe um sistema protetivo que na produção de seu texto político afirma que assegura acessibilidade. Contudo, nas adversidades enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência é evidente que não há garantia alguma (Kassar; Silva Filho, 2019)

Ademais, existe um cenário de contradições implícito no processo de construção de acessibilidade como aponta Lucas em sua fala:

**Lucas:** De um modo geral, eu vejo que hoje as pessoas querem fazer, mas não sabem como fazer. Há a dificuldade de as pessoas entenderem [a importância da acessibilidade] e implicitamente fica essa sensação de, foi isso aí que a gente conseguiu, se contentem com isso, pare de reclamar (Transcrição de Entrevista, Lucas, data 17/02/2022).

Nesse caso, Lucas reafirma as dificuldades que as instituições que realizam eventos acadêmicos e científicos têm de construir acessibilidade. Podemos então perceber que existe implicitamente, nas relações entre os atores envolvidos, um cenário marcado por processos de exclusão de direitos em que não há urgência ou interesse em igualdade de condições. Essas indagações são comuns aos participantes entrevistados, como podemos ver também neste trecho da entrevista de Maria:

**Maria:** Isso, para você ter uma ideia, só comparação. Na presencial [nome da instituição] eu fui no minicurso de Filosofia da Educação. Chegando no minicurso de Filosofia da Educação a professora, a intérprete se apresentou [...] a professora disse: Aqui é minicurso de Filosofia da Educação. A intérprete disse: Eu sei. Mas aqui é minicurso de Filosofia da Educação. A intérprete: Eu sei, eu vou interpretar. Como se eu surda não pudesse ficar na área de Filosofia da Educação, eu tinha que ficar lá na área da Educação Especial. Entendeu? Meu lugar é só na Educação Especial, né? Agora nesse ANPED acessível tinha intérprete para Filosofia da Educação, Educação do Campo. E assim vai? Então, isso é muito legal (Transcrição de Entrevista, Maria, data 17/02/2022).

Este recorte remete ao capacitismo da pessoa que estava no GT de Filosofia da Educação que, nesse contexto, a marcou em um lugar de não pertencimento. Por exemplo, na fala *“Como se eu surda não pudesse ficar na área*

*de filosofia da educação, eu tinha que ficar lá na área da educação especial. Entender? Meu lugar é só na educação especial, né?* Marta sinaliza uma dificuldade vivenciada por muitas pessoas com deficiência: a demarcação de uma posição social que os colocam como não pertencentes a determinados lugares, uma segregação que ainda assola e angústia esses sujeitos.

Desta afirmativa apreendemos que para o contexto em que a pessoa com deficiência vive, não ter acessibilidade digital determina os modos de vida desses sujeitos, não ter acessibilidade digital implica deixar de realizar atividades e deixar de vivenciar aspectos inerentes a vida social. A constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio.

Por outro lado, considerar a diversidade que constitui o sujeito é considerar que cada pessoa é um ser único em suas potencialidades e individualidades e este é um tema que deve ser discutido também nos espaços científicos e acadêmicos de modo a propor reflexões nas esferas políticas, sociais e culturais com a finalidade de romper com a cultura do capacitismo, que muitas vezes se apresenta de maneira velada, “não-intencional”, mas que fere aqueles que sentem o dissabor em viver na hegemonia da norma de corpos não deficientes (Mello, 2016).

Isto acontece, pois a sociedade está imersa em uma cultura capacitista que se construiu historicamente, a estrutura jurídica e política desta sociedade, possui raízes em ideologias capacitistas. A história revela todo esse estigma que essas pessoas consideradas fora dos padrões da corponormatividade carregam, de pessoas que sempre foram caracterizadas socialmente por causa de suas limitações e nesse contexto, suas potencialidades só foram reconhecidas a partir de muita luta (Guimarães, 2014, Dainez; Souza, 2022).

## **Considerações sobre autonomia e usabilidade dos dispositivos de acessibilidade pelas pessoas com deficiência**

Nessa etapa discorreremos sobre a autonomia e usabilidade dos dispositivos de acessibilidade digital pelas pessoas com deficiência. A ideia é promover diálogos sobre a usabilidade dos dispositivos de acessibilidade buscando compreender como se dá a comunicação nesse processo e entender se por meio dos dispositivos de acessibilidade a pessoa com deficiência tem maiores condições de participação social e maior autonomia.

Nesse caminho, é importante problematizar que os avanços tecnológicos têm uma importante participação na elaboração de ferramentas de acessibilidade. Sem esquecer de refletir sobre os desafios que se impõe, é importante mencionar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm auxiliado de maneira significativa uma efetiva participação social de pessoas com deficiência na sociedade vivenciada por meio da rede de computadores (Morgado; Souza; Pacheco, 2020).

Isto posto, vale considerar que a atividade humana tem se modificado nesse contexto da hodiernidade e embora ainda existam entraves que contribuem para os processos de exclusão, não há como desconsiderar que o avanço da tecnologia de informação e comunicação trouxe às pessoas com deficiência uma abertura maior para o acesso e a participação no campo virtual (Sonza, 2008, Conforto; Santarosa, 2002).

Ao problematizarmos a acessibilidade digital, devemos discutir sobre usabilidade para entender, se no processo de interação entre o sujeito e o objeto ou mundo digital, é possível haver autonomia dos usuários por meio dos dispositivos e estratégias elaborados. Nesse sentido, não basta que o indivíduo tenha acesso a determinado recurso, ele necessita também ter a possibilidade de utilizar tal recurso adequadamente para que este cumpra sua função (Sonza, 2008).

Nesse quadro, vale analisar a construção da acessibilidade por meio do trabalho da Comissão de Acessibilidade da 14ª reunião da ANPEd, que teve sua atividade remodelada para o ambiente remoto. Os participantes da entrevista trouxeram contribuições sobre a construção da acessibilidade por meio dos dispositivos de acessibilidade elaborados para este evento:

**Maria:** Na ANPEd do ano passado, que foi a remota, foi tranquila. A diferença foi que enquanto nas presenciais, o intérprete só ia aonde eu ia, porque só tinha eu de surda. Nessas remotas todo o evento tinha, então quer dizer que eu poderia escolher qualquer palestra, qualquer linha de pesquisa, qualquer coisa que o intérprete estava lá (Transcrição de Entrevista, Maria, data 17/02/2022).

Esse trecho nos remete à importância de elaborar instrumentos técnicos que viabilizem a participação das pessoas com deficiência. Seja com intérpretes de Libras, audiodescrição, acessibilidade de *sites* e outros recursos, as iniciativas partidas de um lugar de reconhecimento da diversidade humana e da valorização das diferenças são importantes na busca da cidadania e na conquista de direitos. Como estratégia para possibilitar que os participantes surdos tivessem acesso aos TILSP em todas as salas que participariam, a Comissão de Acessibilidade enviou e-mail aos participantes surdos perguntando-lhe sobre sua participação na programação do evento, de modo que pudessem deixar um intérprete disponível para acompanhá-los.

Lucas menciona que o trabalho da Comissão de Acessibilidade foi importante como uma marcação territorial em que espaços foram ocupados. Segundo ele, ainda que tardiamente, a Anped assume a relevância em se trazer também o protagonismo da pessoa com deficiência na composição do GT 15 - Educação Especial, visto que há pouco tempo, os coordenadores de GT não eram pessoas com deficiência. A partir seu olhar de participante do evento, Marta afirma:

**Marta:** A ANPED ficou de parabéns nesse último encontro, por esses cuidados, por essa lembrança [...]eu falo isso porque nós tivemos muitos encontros de eventos na pandemia, né? E, não era todo mundo que tinha esse acesso, essa abertura para nós com deficiência, vou falar de uma maneira geral eu não vi isso, e na Anped eu vi. Tanto que eu fiquei assim feliz, a gente fica feliz quando a gente vê que os nossos direitos estão sendo atendidos. Isso é um respeito muito grande, isso é uma maneira de despertar nas pessoas para elas multiplicarem no lugar que elas trabalham e enfim então de uma maneira geral, eu gostei muito da organização da Anped. (Transcrição de Entrevista, Marta, data 16/02/2022).

Diante do que está posto no recorte acima, é possível compreender que propiciar acessibilidade por meio de um trabalho colaborativo e dedicado, tem tamanha relevância no escopo do campo científico. Sendo assim, podemos concluir que para alcançar a autonomia, por meio da construção de dispositivos de acessibilidade é preciso iniciativa e vontade. Na esteira destas considerações, importa debruçar o olhar sobre o que foi discutido nessa dissertação, tendo como enfoque a voz do usuário final, dessa forma para conceber a acessibilidade digital sob a perspectiva do direito humano, como afirma um dos participantes da pesquisa, é preciso começar de algum lugar.

### **Considerações finais**

Os estudos realizados até o momento, desenham um caminho complexo e contraditório para a autonomia e participação plena das pessoas com deficiência no contexto da cibercultura, mais especificamente nos eventos e atividades remotas. Nesse caminho percorrido, problematizamos e discutimos sobre os recursos tecnológicos como ferramenta de auxílio às pessoas com deficiência, o direito humano de pertencer a todos os espaços da sociedade, os processos de capacitismo e exclusão de direitos que permeiam a vida desses indivíduos.

Diante disso, podemos retornar às questões que foram trazidas ao longo do desenvolvimento do texto: Existem dispositivos de acessibilidade digital que possibilitem à pessoa com deficiência o acesso e a usabilidade em ambientes digitais? Como se dá a usabilidade destes dispositivos, eles possibilitam uma autonomia e independência para estes usuários?

Para tentar responder a estas questões, concebemos que pensar em acessibilidade digital pressupõe pensar em democratização de ambientes virtuais considerando toda a diversidade humana. Esta não é uma atribuição fácil, visto que ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico busca contemplar um grande número de atores sociais, a sociedade ainda é marcada pelas desigualdades sociais que reforçam a lógica da exclusão (Sonza, 2008).

Nesse contexto, ainda que nos atualmente já exista um sistema protetivo mais estruturado que contemple algumas singularidades da pessoa com

deficiência, para se falar em participação plena, ainda há um árduo e vasto caminho a ser percorrer. No entanto, não há como deixar de ressaltar todas as conquistas deste que grupo social que foram alcançadas mediante a muita luta e esforço por meio do movimento político das pessoas com deficiência (Gaverio, 2017, Maior 2018).

Considerando tudo o que já foi construído conceitualmente na pesquisa sobre a acessibilidade digital, podemos compreender que a acessibilidade nos eventos e atividades remotas constitui-se como um direito humano que é possível ser realizado mesmo diante das dificuldades impostas por várias questões como: ausência de vontade política, falta de financiamento, falta preparo dos profissionais, cultura do capacitismo intrínseco na sociedade, dentre outros.

Tomando como base os postulados de Vigotski (1997; 2000, 2010) na teoria histórico-cultural, concebemos que o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência está intrinsecamente relacionados à sua história social e essa história ainda é marcada por um lugar de desigualdade, apagamento e capacitismo. Por outro lado, desta teoria, apreendermos que os instrumentos técnico- semióticos construídos pelos homens trazem a estes significados e atuam como mediadores entre o homem e o ambiente no qual estão inseridos.

Com o intuito de problematizar a constituição social das pessoas com deficiência no escopo de um evento acadêmico-científico da grandeza da ANPEd e pensar em possibilidades que possam fornecer bases para a construção de acessibilidade digital em eventos remotos, esta pesquisa se debruçou em sistematizar e analisar os dispositivos de acessibilidade digital elaborados pela Comissão de Acessibilidade deste evento e verificar junto aos entrevistados suas impressões sobre o resultado desta ação por meio da usabilidade de tais dispositivos.

Esta dissertação abordou conceitos sobre deficiência, acessibilidade e capacitismo de modo a compreender tanto a história social e política desses sujeitos, quanto os dispositivos legais que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência e chegou à conclusão de que acima de tudo, as pessoas com deficiência são indivíduos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas e que devem contar com os suportes instrumentais e sociais que se fizerem necessários, não como uma benesse ou favor, mas como um direito que deve ser assegurado e efetivado (Maior, 2017).

Sendo assim, pudemos refletir sobre o trabalho realizado pela Comissão de Acessibilidade tecendo considerações sobre a importância em pensar coletivamente na construção de acessibilidade, levando em conta os anseios do usuário final. Além disso, pudemos concluir que existem dispositivos capazes de possibilitar às pessoas com deficiência maior autonomia e participação em eventos remotos.

Nesse sentido, a mediação, realizada pelos dos instrumentos técnico-

semióticos, para as pessoas com deficiência significou a possibilidade de ter autonomia, de interagir, partilhar conhecimento e de receber informações. Para as pessoas sem deficiência, significou a oportunidade de aprender a se comunicar com um olhar para a diversidade, de difundir conhecimentos sobre acessibilidade, dentre outros.

No entanto para que isso aconteça, é necessário um olhar mais aprofundado sobre a diversidade que constitui os sujeitos desse processo e também uma escuta ativa sobre os anseios das pessoas com deficiência, que para que haja uma acessibilidade digital com ênfase na autonomia dessas pessoas, é urgente que aqueles que estiverem responsáveis por construir acessibilidade coloquem as pessoas com deficiência como protagonistas no processo de construção de acessibilidade, não apenas como um público alvo, para que o lema “ Nada sobre nós, sem nós”, que acompanha a pessoa com deficiência em toda sua história possa de fato fazer sentido.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicap.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicap.htm) Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2000. Disponível em <[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)> - Acesso em jun 2004.

BRASIL. **Lei n.13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) > Acesso em: 15 Jan 2021

BRASIL. Decreto 6949/2009: **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Publicado no Diário Oficial da União em 25 de agosto de 2009. 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

CONFORTO, D. e SANTAROSA, L. M. C. Acessibilidade à Web: Internet para Todos. **Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática - PGIE/UFRGS**. V.5 N° 2 p. 87-102. nov/2002. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp>. Acesso em 12 de Jun 2022

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos; **Deficiência, direitos humanos e justiça**. SUR, online, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINIZ, D. **Modelo Social Da Deficiência: A Crítica Feminista**. **SérieAnis 28**, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009

GUIMARÃES D. N., AZEVEDO S. N., ANDRÉ B. P. Avaliação do desempenho educacional: reflexões sobre a prova brasil. **Revista Científica Interdisciplinar Múltiplos Acessos**, v. 1, p. 13-24, 2016. Disponível em <http://multiplosacessos.com/multaccess/index.php/multaccess/article/view/3>. Acesso em 16 de ago 2022

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set-dez, 2012.

MORGADO, J. C.; SOUZA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>>. Acesso em: 15 Jan 2021

MAIOR. I.M.M.L. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SCHIRMER, C. R. Acessibilidade na comunicação é um direito: comunicação alternativa é um caminho. **Teias**. Rio de Janeiro. v. 09, p. 03-11, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24039/17008>. Acesso em 12 ago de 2022

SMOLKA, A. L. B. Sobre Significação e sentido: Uma contribuição à proposta de rede de significações. In: **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; et al. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.7, N.3 - p. 1364-1389, set-dez de 2021: “Dossiê Relatos de experiências e produção acadêmica” - DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>

SONZA, A. P. **Acessibilidade de Deficientes Visuais aos Ambientes Digitais Virtuais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 277 p. Tese (doutorado) -Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250860>>. Acesso em: 10 Set. 2021

VIGOTSKI, L.S.A. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Apoio Cultural:



[www.edbrasilica.com.br](http://www.edbrasilica.com.br)  
[contato@edbrasilica.com.br](mailto:contato@edbrasilica.com.br)



[www.edicoesbrasil.com.br](http://www.edicoesbrasil.com.br)  
[contato@edicoesbrasil.com.br](mailto:contato@edicoesbrasil.com.br)

# Anais de Artigos Completos - Volume 3 VIII CIDHCoimbra 2023

## Organizadores:

Vital Moreira

Jónatas Machado

Carla de Marcelino Gomes

Catarina Gomes

César Augusto Ribeiro Nunes

Leopoldo Rocha Soares



ISBN 978-65-5104-087-0



9 786531 104087 0

