



01 COLEÇÃO CAEduca 2023

ORGANIZADORES

Mariana Medina Martinez, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto,
Nivea Corcino Locatelli Braga, Nilson Tadeu Reis Campos Silva

VISÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

AUTORES

Ari Ricardo Avila Schuller
Clarisse Maurício de Andrade
Douglas Rubens Nogueira
Eduardo Cesar Elias de Amorim
Felipe de Magalhaes Carvalho
Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto
Gabriel Cardoso Cândido
Isabella Garbelini Kondo
José Bruno Martins Leão

Juracy Jose Da Silva
Leandro Gilson de Oliveira
Luiz Arthur Ecard Moreira Firmo
Margarida Fontes
Mariana Gomes de Oliveira
Marinéssia Lemos Souto
Oldair Siqueira de Oliveira Junior
Pablo Dias de Souza Rosa
Sérgio Manuel Maneiras Laranjinho

PEMBROKE
COLLINS

FGB GROUP


CAEduca
CONSELHO DE ALTOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

VISÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

PEMBROKE COLLINS

EDITORIAL BOARD

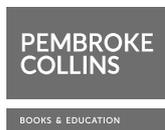
PRESIDENT Felipe Dutra Asensi

MEMBERS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, Brazil)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Brazil)
Adriano Rosa (USU, Brazil)
Alberto Shinji Higa (Procuradoria Geral de Jundiaí, Brazil)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Brazil)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, Brazil)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colombia)
Carlos Mourão (PGM, Brazil)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, Brazil)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Brazil)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Brazil)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Brazil)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Brazil)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, United States)
Elaine Teixeira Rabello (KIT, Netherlands)
Glaucia Ribeiro (UEA, Brazil)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Brazil)
Jonathan Regis (UNIVALI, Brazil)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Spain)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, Brazil)
Luciano Nascimento (UEPB, Brazil)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Brazil)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Brazil)
Marcia Cavalcanti (USU, Brazil)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Brazil)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Brazil)
Rogério Borba (UVA, Brazil)
Rosângela Tremel (JusCibernética, Brazil)
Roseni Pinheiro (UERJ, Brazil)
Sergio de Souza Salles (UCP, Brazil)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brazil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Brazil)

ORGANIZAÇÃO:

MARIANA MEDINA MARTINEZ,
FLÁVIO DE SÁ CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE NETO,
NIVEA CORCINO LOCATELLI BRAGA, NILSON TADEU REIS CAMPOS SILVA

VISÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



DEERFIELD BEACH, FL – UNITED STATES
PEMBROKE COLLINS
2024

Copyright © 2024

Mariana Medina Martinez, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto,
Nivea Corcino Locatelli Braga, Nilson Tadeu Reis Campos Silva (orgs.)

EDITORIAL PRESIDENCY Felipe Asensi

PUBLISHING Felipe Asensi

EDITORIAL COORDINATION Lucas Manoel da Silva Cabral

PROOFREADING Pembroke Collins' Team

GRAPHIC PROJECT AND COVER Diniz Gomes

FORMATTING Diniz Gomes

PEMBROKE COLLINS

1191 E Newport Center Dr #103 - Deerfield Beach

FL 33442 - United States

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

ALL RIGHTS RESERVED

No part of this book can be used or reproduced by any means without this Publisher's written permission.

FINANCING

This book was financed by the International Council for Higher Studies in Law (CAED-Jus), by the International Council for Higher Studies in Education (CAEduca) and by Pembroke Collins.

All books are submitted to the peer view process in double blind format by the Publisher and, in the case Collection, also by the Editors.

V832

Visões sobre educação e direitos humanos / Mariana Medina
Martinez, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto, Nivea
Corcino Locatelli Braga, Nilson Tadeu Reis Campos Silva (org.). –
Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2024.

300 p.

ISBN 979-8-88670-106-7

1. Educação. 2. Ensino. 3. Direitos humanos. 4. Pesquisa
acadêmica. I. Martinez, Mariana Medina (org.). II. Albuquerque
Neto, Flávio de Sá Cavalcanti de (org.). III. Braga, Nivea Corcino
Locatelli (org.). IV. Silva, Nilson Tadeu Reis Campos (org.).

CDD 370

Librarian: Aneli Beloni
CRB7-7454

SUMÁRIO

ARTIGOS.....	13
A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ NO USO DA TECNOLOGIA PARA CONCRETIZAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS	15
<i>Leandro Gilson de Oliveira</i>	
DO RECURSO ESPECIAL Nº 1.953.607/SC: REFLEXÃO SOBRE A REMIÇÃO FICTA DA PENA SEGUNDO O SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA.....	31
<i>José Bruno Martins Leão</i>	
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E NA EDUCAÇÃO.....	45
<i>Leandro Gilson de Oliveira</i>	
DISCUSSÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS	54
<i>Douglas Rubens Nogueira</i>	
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM PERÍODO DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DA MONTAGEM TEATRAL "COTIDIANO: RACISMO E SELETIVIDADE PENAL".....	71
<i>Gabriel Cardoso Cândido</i>	
O CASO GUZMÁN ALBARRACÍN E OUTRAS VS. EQUADOR NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: VIOLAÇÃO DA DIGNIDADE SEXUAL EM AMBIENTE ESCOLAR.....	84
<i>Gabriel Cardoso Cândido</i>	

RACISMO RELIGIOSO: O DIREITO DE MANIFESTAÇÃO A FÉ DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE COMBATE	97
<i>Oldair Siqueira de Oliveira Junior</i> <i>Felipe de Magalhaes Carvalho</i>	
DIREITOS HUMANOS E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	119
<i>Ari Ricardo Avila Schuller</i>	
A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM COMBATE AO TRABALHO INFANTIL E A DIFICULDADE DE ACESSO A EDUCAÇÃO.....	137
<i>Luiz Arthur Ecard Moreira Firmo</i> <i>Felipe de Magalhães Carvalho</i>	
UM PANORÂMA ACERCA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	156
<i>Isabella Garbelini Kondo</i>	
OS CONTORNOS EMOCIONAIS NO PROCESSO MIGRATÓRIO CABO-VERDIANO E OS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	174
<i>Juracy Jose Da Silva</i> <i>Margarida Fontes</i>	
EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA NO BRASIL SOB PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E INSPIRAÇÃO DO DIREITO FRATERNAL.....	191
<i>Ari Ricardo Avila Schuller</i>	
"ÉTICA, POLÍTICA E INDIVIDUALIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO SUBVERSIVA NA MUDANÇA DE SEXO".....	205
<i>Clarisse Maurício de Andrade</i>	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA PREVENÇÃO DE MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO DOS AGENTES DA POLÍCIA EM PORTUGAL.....	219
<i>Sérgio Manuel Maneiras Laranjinho</i>	

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO TRIBUNAL DO JÚRI.....	240
<i>Pablo Dias de Souza Rosa</i>	
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM JURÍDICA DE RESULTADOS.....	255
<i>Eduardo Cesar Elias de Amorim</i>	
RESUMOS.....	277
DIVÓRCIO LIMINAR: DIREITO HUMANO A FELICIDADE E LIBERDADE.....	279
<i>Mariana Gomes de Oliveira</i>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SEGURANÇA PÚBLICA: UMA DISCUSSÃO VIA DIREITOS HUMANOS.....	286
<i>Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto</i>	
EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS: LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	291
<i>Marinésia Lemos Souto</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glaucia Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNPEPE)

APRESENTAÇÃO — SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso nos Estados Unidos (com ISBN Americano) e distribuição mundial, com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio CAEduca de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo da educação em nível nacional e internacional.

Em 2023, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2023)**, que ocorreu entre os dias 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023 e contou com 19 Grupos de Trabalho com mais de 260 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 19 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 05 livros do evento.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital específico.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2023. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Daniela Lacerda Santos (Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto - UNIFASE), Renata Ferreira dos Santos (Universidade do Estado do Amazonas - UEA) e Lucas Manoel da Silva Cabral (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). O trabalho premiado foi de autoria de Gabriel Cardoso Candido sob o título “Educação e direitos humanos em período de pandemia: a experiência da montagem teatral “cotidiano: racismo e seletividade penal””.

Esta publicação americana é financiada por recursos do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica internacionais.

ARTIGOS

A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ NO USO DA TECNOLOGIA PARA CONCRETIZAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

Leandro Gilson de Oliveira¹

Os direitos humanos são princípios fundamentais que visam garantir a dignidade, liberdade e igualdade de todos os indivíduos, assegurando que sejam tratados com respeito e justiça em todas as esferas da sociedade (REIS, 2010). Sua origem histórica remonta à antiguidade, onde já eram defendidos por filósofos gregos como Sócrates e Platão. No entanto, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, que consolidou os direitos humanos como um conjunto de normas universalmente reconhecidas (CAMPOS, 2019).

Temporalmente, os direitos humanos passaram por uma evolução significativa, influenciados por diferentes contextos históricos e culturais (REIS, 2010). Inicialmente, focavam-se em garantir a proteção da vida e da liberdade individual, mas com o passar dos séculos, foram ampliados para incluir direitos sociais e econômicos, como o direito

¹ E-mail: leandro.gilson@educacao.mg.gov.br. URL lattes: <https://lattes.cnpq.br/0525545044145972>

à educação e à saúde (CAMPOS, 2019). Essa evolução reflete a busca contínua por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam desfrutar de seus direitos básicos.

Os direitos humanos podem ser classificados em três categorias principais: direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais, e direitos de solidariedade (REIS, 2010). Os direitos civis e políticos referem-se às liberdades individuais, como a liberdade de expressão, de associação e de participação política (SOUZA, 2018). Por outro lado, os direitos econômicos, sociais e culturais abrangem direitos fundamentais relacionados ao bem-estar social, como o direito ao trabalho digno, à educação e à saúde (CAMPOS, 2019). Os direitos de solidariedade estão relacionados à cooperação e ajuda mútua entre os indivíduos, como o direito à solidariedade internacional em situações de desastres naturais ou conflitos armados (SOUZA, 2018).

A garantia dos direitos humanos é assegurada por meio de mecanismos internacionais de proteção (REIS, 2010). Organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) possuem sistemas de monitoramento e denúncia de violações de direitos humanos (CAMPOS, 2019). Além disso, comissões e tribunais internacionais são responsáveis por analisar casos de violações e aplicar medidas corretivas (SOUZA, 2018).

Apesar dos avanços na garantia dos direitos humanos, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados. A discriminação e a violência continuam sendo barreiras significativas na concretização desses direitos (REIS, 2010). Questões de pobreza, desigualdade e corrupção também dificultam a plena realização dos direitos humanos em muitos países (CAMPOS, 2019). Nesse contexto, a tecnologia pode desempenhar um papel crucial no enfrentamento desses desafios, proporcionando soluções inovadoras e inclusivas (SOUZA, 2018).

Os direitos humanos desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (REIS, 2010). A proteção desses direitos promove a cidadania e o desenvolvimento

social, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso a condições de vida dignas e oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional (CAMPOS, 2019). Além disso, os direitos humanos contribuem para o empoderamento e a participação cidadã, fortalecendo a voz da sociedade civil e promovendo a construção de uma democracia mais participativa e inclusiva (SOUZA, 2018).

A distinção entre direito e dever é um conceito fundamental no estudo dos direitos fundamentais e está intrinsecamente ligada à ideia de reciprocidade entre os indivíduos e o Estado. O direito é entendido como a faculdade ou prerrogativa de agir, ou exigir algo que é reconhecido como legítimo e protegido pelo ordenamento jurídico (FERRAZ JR.,2016). Por outro lado, o dever refere-se à obrigação ou responsabilidade que uma pessoa tem em cumprir determinadas normas ou prestações em favor de outra ou do próprio Estado (ALEXY, 2008).

Assim, os direitos são assegurados aos indivíduos para poderem desfrutar de liberdade e garantia sem sua vida, enquanto os deveres impõem obrigações e limitações ao comportamento dos cidadãos, visando o bem comum e a harmonia da sociedade (FERRAZ JR., 2016). É por meio dessa correlação entre direitos e deveres que se estabelece uma ordem social justa e equilibrada, onde cada pessoa tem seus direitos respeitados desde que também cumpra com seus deveres para com a comunidade.

A distinção entre direitos e garantias é de suma importância para entender o papel do Estado na proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos. Os direitos, como já mencionado, são prerrogativas reconhecidas aos indivíduos pela Constituição ou outras normas jurídicas, assegurando a sua proteção (ALEXY, 2008). As garantias, no que lhe concerne, são mecanismos e instrumentos que visam efetivar esses direitos, garantindo sua aplicabilidade e proteção contra violações (LENZA, 2016).

Em outras palavras, os direitos são os conteúdos normativos, enquanto as garantias são as formas e procedimentos que permitem que

esses direitos sejam efetivamente exercidos e protegidos (LENZA, 2016). As garantias podem ser judiciais, quando envolvem o acesso à justiça para a proteção dos direitos, ou institucionais, quando envolvem a criação de órgãos e entidades especializadas na promoção e proteção dos direitos fundamentais (Alexy, 2008).

A distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais reside, principalmente, na sua esfera de aplicação e abrangência. Os direitos humanos referem-se aos direitos reconhecidos a todos os indivíduos pelo simples fato de serem seres humanos, independentemente de sua nacionalidade ou pertencimento a um Estado específico (PIOVESAN, 2015). Esses direitos são considerados universais, indivisíveis e interdependentes, constituindo uma base ética e jurídica comum a toda a humanidade.

No que lhe concerne, os direitos fundamentais são aqueles previstos na Constituição de um determinado país ou ordenamento jurídico, conferindo proteção aos direitos humanos dentro do âmbito de uma nação específica (PIOVESAN, 2015). São direitos de aplicação interna com a função de garantir a efetivação dos direitos humanos no contexto nacional.

A relação entre direitos humanos e direitos fundamentais é estreita, pois os direitos fundamentais derivam dos direitos humanos, sendo uma forma de concretização desses princípios na esfera jurídica nacional (PIOVESAN, 2015). Assim, os direitos humanos constituem a base universal, enquanto os direitos fundamentais representam sua implementação e proteção dentro de um Estado específico, fortalecendo a proteção dos direitos humanos em âmbito nacional.

Os direitos fundamentais são pilares essenciais que garantem a dignidade humana, a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos. No contexto da educação, o direito à tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante na concretização de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade. Para compreender melhor as dimensões dos direitos fundamentais e sua implicação na concretização do direito à tecnologia como papel de cidadão, apresentamos o quadro 01:

Quadro 01: Participação cidadã tecnológica e concretização dos direitos humanos.

ASPECTOS	PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	TECNOLOGIA	CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS
Definição	Envolvimento ativo dos cidadãos em processos políticos e sociais.	Aplicação de dispositivos e plataformas digitais para melhorar a participação e o ativismo cívico.	Garantia e proteção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos, sem discriminação.
Formas de Participação	Votos, protestos, petições, envolvimento em organizações da sociedade civil.	Redes sociais, aplicativos de mobilização, plataformas de petições online.	Uso de ferramentas digitais para sensibilização, mobilização e advocacia.
Benefício	Fortalecer a democracia, dá voz às minorias, aumenta a responsabilidade dos líderes.	Facilita a comunicação em grande escala, amplia o acesso à informação, conecta ativistas em todo o mundo.	Promover a igualdade, a justiça e a dignidade para todos.
Exemplos de Direitos Humanos	Liberdade de expressão, igualdade de gênero, liberdade religiosa.	Proteção contra vigilância em massa, liberdade de expressão online, acesso à educação.	Combate à discriminação, abusos e injustiças.
Desafios	Falta de representatividade, apatia cidadã, manipulação de informações.	Vigilância invasiva, desinformação, ameaças à privacidade.	Resistência política, impunidade, falta de recursos.
Soluções e Boas Práticas	Educação cívica, envolvimento comunitário, transparência governamental.	Educação digital, regulamentação de privacidade, proteção de dados.	Empoderamento cidadão, atuação de organizações de direitos humanos, aplicação da lei.

Fonte: Elaborado pelo (AUTOR, 2023)

O Quadro 01 apresenta definições sobre participação cidadã, tecnologia e direitos humanos, as formas de participação cidadã nos seguimentos anteriores, além de benefícios, com exemplificação dos direitos e desafios, e possíveis soluções e boas práticas aplicáveis. Essas dimensões são interdependentes e complementares, destacando a necessidade de uma abordagem holística ao abordar o uso da tecnologia no ambiente popular e como forma de concretização dos direitos humanos.

A tecnologia pode ser definida como o conjunto de conhecimentos, técnicas, habilidades, métodos e processos utilizados para produzir bens, serviços ou conhecimento, em como para resolver problemas e satisfazer necessidades humanas (CASTELLS, 1999). Ao longo da história, a evolução tecnológica tem sido marcada por avanços significativos em diversas áreas, como a agricultura, a indústria, as comunicações e a informática, transformando profundamente a sociedade e as relações humanas (BARRETO, 2016).

Com o avanço da tecnologia, surgem novas possibilidades e desafios para a sociedade. A inteligência artificial, por exemplo, apresenta potenciais impactos éticos e legais em áreas como o reconhecimento facial automatizado e a tomada de decisões algorítmicas (MITTELS-TADT ET AL., 2016). A Internet das coisas, ao conectar objetos e dispositivos à rede, levanta questões sobre privacidade e segurança dos dados pessoais (OECD, 2018). A biotecnologia, no que lhe concerne, traz discussões sobre a manipulação genética e seus limites éticos (MORENO, 2005). A automação pode alterar o mercado de trabalho e os direitos trabalhistas, exigindo adaptações e políticas públicas adequadas (FREY & OSBORNE, 2017). O uso do Big Data levanta preocupações com a proteção dos dados pessoais e a discriminação algorítmica (BAROCAS & SELBST, 2016).

A regulação da tecnologia é um desafio complexo, pois é necessário equilibrar o estímulo à inovação com a proteção dos direitos humanos. A criação de um marco regulatório adequado é essencial para garantir a ética e a responsabilidade no desenvolvimento e uso da tec-

nologia (FLORIDI, 2016). Governos e organizações internacionais desempenham um papel crucial na elaboração de políticas e normas que promovam a inovação tecnológica de forma responsável e respeitosa aos direitos humanos (OECD, 2019).

A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para a promoção e proteção dos direitos humanos. No campo da educação, por exemplo, o uso da tecnologia pode facilitar o acesso à informação e ao conhecimento, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades (UNESCO, 2015). Além disso, a tecnologia pode ser utilizada como instrumento de defesa e proteção dos direitos humanos, como no caso de aplicativos e plataformas que auxiliam na denúncia de violações e monitoramento de ações governamentais (AMNESTY INTERNATIONAL, 2018). Tecnologias inclusivas também têm sido desenvolvidas para atender às necessidades de pessoas com deficiência, tornando possível sua participação plena na sociedade (MANN ET AL., 2016).

Apesar dos benefícios, a tecnologia também traz desafios e riscos para os direitos humanos. A disseminação de informações falsas e fake news pode comprometer a liberdade de expressão e o acesso à informação confiável (WARDLE & DERAKHSHAN, 2017). A vigilância tecnológica pode afetar a privacidade e a intimidade das pessoas, gerando conflitos entre a segurança e os direitos individuais (LYON, 2018). Além disso, a utilização de algoritmos pode resultar em discriminações e nas decisões automatizadas, afetando grupos vulneráveis (BAROCAS & SELBST, 2016).

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na concretização dos direitos humanos, proporcionando ações e estratégias governamentais voltadas para a proteção e promoção dos direitos fundamentais. Exemplos de políticas bem-sucedidas podem ser observados em diferentes países, como programas de combate à pobreza, acesso à educação, saúde e proteção social (SEN, 2009). No entanto, a implementação e avaliação das políticas públicas apresentam desafios, como a alocação eficiente de recursos e o monitoramento dos resultados alcançados (BRESSER-PEREIRA, 2016).

As inovações tecnológicas têm o potencial de contribuir significativamente para a concretização dos direitos humanos em diversas áreas (UNDP, 2018). Na educação, por exemplo, o uso de tecnologias educacionais pode ampliar o acesso ao conhecimento e melhorar a qualidade da aprendizagem (WORLD BANK, 2019). Além disso, a tecnologia pode ser uma ferramenta para a promoção da transparência e prestação de contas dos governos, fortalecendo a participação cidadã (OECD, 2020). O desenvolvimento de tecnologias sociais também é relevante para enfrentar desafios específicos, como o acesso à água potável em comunidades carentes.

A colaboração entre governos, empresas e organizações da sociedade civil por meio de parcerias público-privadas tem se mostrado uma estratégia eficaz na promoção dos direitos humanos (UNCTAD, 2017). Essas parcerias permitem a combinação de recursos e domínio de diferentes atores, possibilitando a implementação de projetos e iniciativas mais abrangentes e sustentáveis (PORTER & KRAMER, 2019). Exemplos de parcerias bem-sucedidas podem ser observados em programas de responsabilidade social corporativa, com impacto positivo em áreas como educação, saúde e inclusão social (RUSSO & TAVARES, 2018). No entanto, a atuação conjunta também apresenta questões éticas e de responsabilidade que devem ser consideradas para garantir o respeito aos direitos humanos (ARAÚJO ET AL., 2021).

A educação digital desempenha um papel importante no uso responsável e crítico da tecnologia, capacitando os indivíduos a compreenderem e utilizarem adequadamente as ferramentas tecnológicas (UNESCO, 2021). A abordagem de temas relacionados aos direitos humanos nas escolas e instituições é fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (Freire, 2020). A disseminação de informações confiáveis e a conscientização sobre direitos são fundamentais para fortalecer a defesa dos direitos humanos e a participação cidadã (ACNUDH, 2020). No entanto, a disseminação de informações confiáveis e conscientização sobre direitos enfrentam

desafios, como o combate às fake news e a desinformação (WARDLE & DERAKHSHAN, 2017).

A implementação de políticas públicas com tecnologia enfrenta desafios relacionados ao acesso e inclusão digital (CÂMARA & LAVINAS, 2019). A garantia de acesso à infraestrutura tecnológica adequada é essencial para permitir que todos os cidadãos possam usufruir dos benefícios da tecnologia (OECD, 2020). Além disso, é necessário investir em capacitação e formação para o uso adequado da tecnologia, de modo a inserir os indivíduos e grupos vulneráveis (ALMEIDA ET AL., 2022). A avaliação de impacto e efetividade das políticas públicas com base em tecnologia é um desafio complexo, exigindo a análise de indicadores e resultados (OECD, 2021).

Em países desenvolvidos, diversas experiências bem-sucedidas de políticas públicas com tecnologia têm sido observadas. Programas de inclusão digital em escolas e comunidades melhoram o acesso à informação e educação (OECD, 2022). Projetos de governo facilitam o acesso aos serviços públicos e a participação dos cidadãos na tomada de decisões (WORLD BANK, 2022). A cooperação entre diferentes atores, como governos, empresas e organizações da sociedade civil, possibilita a criação de soluções inovadoras para enfrentar desafios específicos.

Países em desenvolvimento enfrentam desafios específicos na concretização dos direitos humanos com tecnologia, como questões de infraestrutura, acesso e capacitação digital (UNDP, 2022). No entanto, experiências bem-sucedidas de inovação têm sido observadas em áreas como saúde, educação e inclusão social (WORLD BANK, 2022). A cooperação internacional desempenha um papel importante no apoio a essas iniciativas, fornecendo recursos e experiência para o desenvolvimento de projetos e políticas (UNESCO, 2022).

Organizações da sociedade civil têm contribuído significativamente para a garantia dos direitos humanos com tecnologia, desenvolvendo projetos e iniciativas que atendem às necessidades de grupos vulneráveis (ACNUDH, 2022). A atuação conjunta com setores público e priva-

do amplia o alcance e impacto dessas iniciativas (ARAÚJO ET AL., 2022). No entanto, essas organizações enfrentam desafios financeiros e operacionais que podem comprometer sua atuação.

A análise de tendências tecnológicas é essencial para compreender os possíveis impactos futuros na concretização dos direitos humanos (FLORIDI, 2022). A inteligência artificial, por exemplo, pode trazer avanços significativos em áreas como saúde, educação e segurança, mas também apresenta desafios éticos e legais (MITTELSTADT ET AL., 2022). As projeções e possíveis impactos das inovações tecnológicas devem ser cuidadosamente analisados para serem adotadas políticas públicas e práticas inovadoras adequadas para a garantia dos direitos humanos (SEN, 2022).

Ao longo da pesquisa, foram identificadas importantes lições aprendidas sobre a relação entre tecnologia e direitos humanos. A criação de políticas públicas adequadas, a promoção de parcerias entre diferentes atores e a educação digital são elementos-chave para a concretização dos direitos humanos (ALMEIDA & ICHIHARA, 2022). Recomenda-se a formulação de políticas públicas com base em evidências e a utilização de tecnologias inovadoras para enfrentar os desafios e promover o respeito aos direitos fundamentais. Considera-se que a tecnologia, quando utilizada de forma ética e responsável, pode ser uma aliada poderosa na proteção e promoção dos direitos humanos (ARAÚJO ET AL., 2022).

A participação dos cidadãos na utilização da tecnologia para concretizar os direitos humanos é uma questão fundamental e intrincada na sociedade moderna. Através deste conteúdo investigamos como a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover e proteger os direitos humanos. Mas também como pode ser usado de forma nociva? A conclusão que podemos tirar é que a participação ativa dos cidadãos é essencial para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma ética e responsável para o bem de todos.

A tecnologia oferece oportunidades sem precedentes para expandir o acesso à informação promover a liberdade de expressão, reforçar a transparência governamental e melhorar a defesa dos direitos huma-

nos em todo o mundo. No entanto, estes benefícios só emergirão se o público participar ativamente na governação tecnológica, promover regulamentação adequada, responsabilizar as empresas e os governos por abusos e defender a proteção da privacidade e da segurança online.

A atuação cidadã também desempenha um papel importante na mitigação dos efeitos negativos da tecnologia, como a propagação de desinformação. Discriminação algorítmica e violação de privacidade. Os cidadãos podem ser agentes de mudança, exigindo maior transparência na tomada de decisões algorítmicas, promovendo a literacia digital e apoiando os esforços para combater o abuso da tecnologia.

Consequentemente, para concretizar os direitos humanos na era digital, os cidadãos devem estar activamente envolvidos na formulação de gerências, no estabelecimento de normas e na monitorização da adopção de tecnologias. A participação cívica não é apenas um direito, mas é também uma responsabilidade que cada um de nós deve aceitar garantir que a tecnologia seja uma força positiva na facilitação do plena realização dos direitos humanos no nosso mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

- BRESSER-PEREIRA, L. C., JOSÉ L. O. E NELSON M. (2014) **Macroeconomia Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2016. Edição original em inglês, *Developmental Macroeconomics*. London: Routledge, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rep/a/VbnpbwkmbRJCRCVr75zM8hc/?lang=pt> > Acessado em: Ste. 2023.
- ALEXY, R. Teoria dos Direitos Fundamentais. Editora XYZ. Almeida, E. F. **Tecnologia e Trabalho**. 2008, Disponível em: < <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2010/11/teoria-dir-fundamentais.pdf> > Acessado em: Set. 2023.
- ALMEIDA, F., & ICHIHARA, M. Y. Public Policy and Human Rights: Challenges and Perspectives. **Brazilian Journal of Public**

Administration, 2021, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rap/a/fdQC8MQ7VJYbP7JwrYbZYvM/?lang=en> > Acessado em: Set. 2023.

Relatório da Amnistia Internacional 2017/18: A situação dos direitos humanos no mundo, **Amnesty Internacional**, 2018, Disponível em: < <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/6700/2018/en/> > Acessado em: Set.2023.

LENZA, P. , **Direito Constitucional Esquematizado** - 20^a Ed. , editora Saraiva, 2016

ARAÚJO, C. V., et al.. The Role of Social and Solidarity Economy in Human Development: Lessons from Brazil. **World Development Perspectives**, Ed. 21, 2021, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/bar/a/SskxrwVCmnW44NHgzX7gDxK/?lang=en> > Acessado em: Set.2023.

BAROCAS, S., & SELBST, A. D. Big Data's Disparate Impact. **California Law Review**, 2016, Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2477899>, Acessado em: Set.2023.

BARRETO, M. L., **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo – SP, Saraiva, 2016.

CÂMARA, G., LAVINAS, L. Digital Inclusion and Public Policies in Brazil. **Information Development**, 2019, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/civitas/a/L87pZ5J9JzKCqTK7PszjsS/abstract/?lang=en> >, Acessado em: Set. 2023.

CAMPOS, L. A Evolução dos Direitos Humanos ao Longo do Tempo. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, 2019, Disponível em: <<https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias>>, Acessado em: Set. 2023.

CASTELLS, M. A., **Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo – SP, Editora Paz e Terra, 1999.

FERRAZ JR., T. A Distinção entre Direito e Dever na Teoria Jurídica. **Revista de Filosofia do Direito**, São Paulo- SP, 4ª edição, 2016, Disponível em: <<https://vademecumdireito.files.wordpress.com/2013/03/introduo-ao-estudo-do-direito-tercio-sampaio-ferraz-junior.pdf>> , Acessado em: Set. 2023.

FLORIDI, L. **The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality**. Oxford University Press, 2016.

FREY, C. B; OSBORNE, M. A. The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?, **Technological Forecasting and Social Change**, 2017, Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162516302244>>, Acessado em Set. 2023.

LYON, D. Surveillance Capitalism: A Critique of Personal Data Markets. *Information, Communication Act; Society*, 2018, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jrdp/a/hTqmGJVy7FP5PW-q4Z7RsbCG/?lang=en>> , Acesso em: Set. 2023.

MANN, W., SUMA, E., YOU, H., PARK, J., KULIC´, D.; BARMADA, B. A Survey of Human-Sensing: Methods for Detecting Presence, Count, Location, Track, and Identity. **Robotics and Autonomous Systems**, 2016, Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/319791520_A_Survey_of_Human-Sensing_Methods_for_Detecting_Presence_Count_Location_Track_and_Identity> , Acesso em: Set. 2023.

MITTELSTADT, B. D., ALLO, P., TADDEO, M., WACHTER, S.; FLORIDI, L. The Ethics of Algorithms, **Sage Journals**, 2016, Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2053951716679679>> Acesso em: Set. 2023.

MORENO, J. D. Human Rights, Biotechnology, and the Challenge of Patents. **Journal of Law, Medicine & Ethics**, 2005. Disponível em: < <https://www.cambridge.org/core/journals/european-jour->

nal-of-risk-regulation/article/abs/embedding-human-dignity-standards-into-biotechnology-patents-the-role-of-morality-clauses/BE746C5312CE0D92E1CF29F6027E06E1 > Acesso em : Set. 2023.

Enhancing Online Trust and Security, **OECD Publishing**, 2018. Disponível em: < <https://www.oecd.org/digital/digital-security/> > Acessado em: Set. 2023.

Artificial Intelligence in Society. **OECD Publishing**, 2019. Disponível em: < <https://www.oecd.org/publications/artificial-intelligence-in-society-eeedfee77-en.htm> > Acessado em: Set. 2023.

Government at a Glance 2020. **OECD Publishing**, 2020. Disponível em:< https://www.oecd-ilibrary.org/governance/government-at-a-glance_22214399 > Acessado em: Set. 2023.

Skills for a Digital World: 2019 Global Skills Index. **OECD Publishing**, 2022. Disponível em: < <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf> > Acessado em: Set. 2023.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e Direitos Fundamentais**. São Paulo – SP, Saraiva, 2015.

PORTER, M. E.; KRAMER, M. R. Creating Shared Value. **Harvard Business Review**, 2019, Disponível em:< <https://hbr.org/2016/10/the-ecosystem-of-shared-value#:~:text=In%20the%202011%20HBR%20article,environmental%20considerations%20in%20their%20strategies.> > , Acesso em: Set. 2023.

REIS, J. **Direitos Humanos e Cidadania: Desafios para a Construção de uma sociedade mais Justa e Igualitária**. Campinas – SP, Editora XPTO, 2010.

UNCTAD. Making Public-Private Partnerships Work for Sustainable Development. UNCTAD, 2017. Disponível em: < <https://unctad.org/> >

ad.org/system/files/official-document/dom2018_en.pdf > Acesso em: Set. 2023.

RUSSO, A.; TAVARES, S. The Contribution of Corporate Social Responsibility to Human Development: The Brazilian Experience. **World Development Perspectives**, 2018, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/prod/a/KCzd767YPZKLzjz6nR-4ZvC/?lang=en&format=pdf> > Acesso em: Set. 2023.

SEN, A. **Development as Freedom**. New York – EUA, Anchor Books, 2009.

SEN, A. The Uses and Abuses of Algorithms in Decision Making. **Journal of Globalization and Development**, 2022. Disponível em: < <https://static.poder360.com.br/2022/09/idh-2021-2022-8set-2022.pdf> > Acesso em: Set.2023.

SOUZA, M. A. **Educação e Desenvolvimento Humano**. São Paulo- SP, Saraiva, 2018.

UNCTAD . Making Public-Private Partnerships Work for Sustainable Development. UNCTAD, 2017. Disponível em: < https://unctad.org/system/files/official-document/dom2018_en.pdf > Acesso em: Set. 2023.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. UNESCO Publishing. 2015. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641> > Acesso em: Set. 2023.

UNESCO. Digital Literacy Assessment Framework. UNESCO Publishing. 2021. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386202> > Acesso em: Set. 2023.

World Bank. **World Development Report 2019: The Changing Nature of Work**. World Bank., 2019. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019> > Acessado em: Set. 2023.

World Bank. World. **World Development Report 2020: Trading for Development in the Age of Global Value Chains**. World Bank., 2020. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2020> >Acessado em: Set. 2023.

World Bank. **Innovations for Human Development: A Compilation of Successful Development Projects**. World Bank., 2022. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/en/research/brief/human-development> >Acessado em: Set. 2023.

DIGITAL TRANSFORMATION FOR HUMAN DEVELOPMENT: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES, **Investment policy**, 2018, Disponível em: <[https://exced.business.columbia.edu/programs/ldt?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=latam-br\[en\]_ggl-nonbrand\[-gen\]-digitaltransformation_mt-phrase&utm_content=digitaltransformation&utm_term=digital%20transformation%20program_\(p\)&gad=1&gclid=CjwKCAjw3oqoBhAjEiwAUaLtlj_H7fAwwawgIEI5CYL9TWLmfruxI-3sCdGbif2h1Poc6kQMov92hoC9bgQAvD_BwE](https://exced.business.columbia.edu/programs/ldt?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=latam-br[en]_ggl-nonbrand[-gen]-digitaltransformation_mt-phrase&utm_content=digitaltransformation&utm_term=digital%20transformation%20program_(p)&gad=1&gclid=CjwKCAjw3oqoBhAjEiwAUaLtlj_H7fAwwawgIEI5CYL9TWLmfruxI-3sCdGbif2h1Poc6kQMov92hoC9bgQAvD_BwE) > , Acessado em: Set. 2023.

DIGITAL DIVIDE IN DEVELOPING COUNTRIES. **Investment policy**, 2022, Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220388.2022.2094253> > , Acessado em: Set. 2023.

WARDLE, C., & DERAKHSHAN, H. **Information Disorder: Towardan Interdisciplinary Framework for Researchand Policy Making**. Council of Europe., 2017. Disponível em: < <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c> > Acesso em: Set. 2023.

DO RECURSO ESPECIAL Nº 1.953.607/SC: REFLEXÃO SOBRE A REMIÇÃO FICTA DA PENA SEGUNDO O SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA

José Bruno Martins Leão²

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o trabalho e o estudo contribuem para a manutenção da dignidade do ser humano no âmbito das interações sociais. Na área da execução penal, trabalhar e estudar surtem efeitos na tarefa de ressocialização do condenado, na medida em que este passa a ter condições de reestruturação dos vínculos sociais e afetivos,

2 Doutorando em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos (ITE/Bauru). Mestre em Direito Processual e Cidadania (UNIPAR). Especialista em Análise Criminal, Ciência Política, Criminologia, Direito Administrativo e Econômico, Direito Constitucional, Direito Penal e Processual Penal, Docência jurídica, Docência do Ensino Superior, Educação Especial e Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão em Segurança Pública, Metodologias em Educação a Distância, Neuroeducação e Psicologia Forense e Jurídica. Bacharel em Direito. Licenciado em Filosofia, História e Letras. Advogado, colunista jurídico e professor.

o que vai ao encontro da finalidade da sanção penal consistente na reinserção comunitária daquele que suporta os efeitos definitivos de uma sentença penal condenatória transitada em julgado.

A remição é o instituto jurídico previsto na Lei n. 7.210/1984, também denominada Lei de Execução Penal, que se encontra diretamente vinculada com as atividades de trabalho e estudo. Nesse sentido, em tese, somente terá direito à obtenção da remição penal o condenado que laborar e estudar, ou seja, em termos legais mais específicos, 3 (três) dias de atividade laboral ou 12 (doze) horas de estudo implicam na remição de um dia de pena efetivamente cumprido.

Nesse sentido, a doutrina acentua que, se o condenado tem o direito ao trabalho e ao estudo, é dever do Estado garantir as condições necessárias para o exercício do labor e da atividade discente. No entanto, há situações em que a omissão estatal resultará na impossibilidade de o preso trabalhar e/ou estudar, inviabilizando, por conseguinte, o cumprimento dos requisitos legalmente exigidos para a assunção da titularidade do direito à remição penal, o que dá ensejo ao exame da admissibilidade da chamada remição ficta.

Portanto, elaborado com base em revisão de bibliografia, este artigo tem por objetivo realizar uma análise legal, doutrinária e jurisprudencial relativa à remição penal, assegurada na Lei de Execução Penal (art. 126), particularmente no que respeita à possibilidade ou não de concessão de remição ficta, com extensão do alcance da norma prevista no art. 126, §4º, da Lei de Execução Penal, aos apenados impossibilitados de trabalhar ou estudar em razão da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, conforme assentado pelo Superior Tribunal de Justiça no recurso especial n. 1.953.607/SC.

1. NOÇÕES LEGAIS E DOUTRINÁRIAS SOBRE A REMIÇÃO DA PENA

No Brasil, o estudo da execução penal requer a análise de diferentes institutos jurídicos que refletem, positiva ou negativamente, no

cumprimento da sanção penal fixada em sentença judicial após o exame adequado de dosimetria. A remição é um desses contextos que requer atenção especial, ante a possibilidade de superveniência de circunstâncias capazes de influenciar o exercício de tal benesse.

Para Brito (2020, p. 208), “remição significa reparação”. Segundo o autor, no chamado Direito Penitenciário, o instituto da remição penal admite que o preso, quer provisório ou definitivamente condenado, no regime fechado, semiaberto ou aberto, possa diminuir o tempo de cárcere fixado na sentença em razão da realização de trabalho ou estudo, sendo que “o dia ‘diminuído’ na verdade equivale a dia efetivamente cumprido de pena” (Brito, 2020, p. 208).

Nucci (2018, p. 173) ensina que, em verdade, a remição

É um incentivo para que o sentenciado desenvolva uma atividade laborerápica ou ingresse em curso de qualquer nível, aperfeiçoando a sua formação. Constituindo uma das finalidades da pena a reeducação, não há dúvida de que o trabalho e o estudo são fortes instrumentos para tanto, impedindo a ociosidade perniciosa no cárcere. Ademais, o trabalho constitui um dos deveres do preso (art. 39, V, LEP).

Essa noção é prevista na Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, denominada Lei de Execução Penal (LEP), em seu art. 126, segundo o qual “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (Brasil, 1984). Dito isso, frise-se que a remição da pena é possível mediante o exercício de atividades de trabalho ou estudo.

Adiante, a proporção de trabalho ou de estudo necessária à assunção do referido direito se encontra nos §§ 1º e 2º do citado art. 126, da Lei de Execução Penal. Assim, de acordo com a LEP, a contagem do tempo será feita na seguinte medida, prevista pelo legislador, in verbis: “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no míni-

mo, em 3 (três) dias”, além de “1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho” (Brasil, 1984).

Dessa forma, como visto, a remição é possível pelo trabalho e/ou estudo, uma vez que ambas as atividades podem ser exercidas em horários compatibilizados, nos termos do art. 126, § 3º, da LEP, in verbis: “Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem” (Brasil, 1984).

Brito (2020, p. 208) bem exemplifica essa possibilidade de compatibilização de horários, a fim de que o exercício conjunto das duas atividades possam resultar em diminuição de pena. Veja-se:

Ao trabalhar por três dias haverá cumprido quatro de sua pena. Se, concomitantemente, nesses três dias realizar 12 horas de estudo, terá cumprido cinco dias de sua pena, e para que isso seja possível, a lei determina que se adotem horários de forma a compatibilizar os dois institutos (art. 126, § 3º) (Brito, 2020, p. 208).

De todo modo, entre as atividades autorizadas de remição, o estudo merece destaque, tendo em conta o estímulo estatal à educação como forma de aproximar o condenado do convívio social, integrando-o, paulatinamente, na sociedade civil organizada, representando importante instrumento de reconstrução da cidadania em relação àqueles que estão dentro do cárcere.

Interessante anotar que o Estado acompanhou o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, autorizando, também, a remição penal em razão de atividade discente realizada de forma não presencial. A própria doutrina assim reconhece: “Uma grande e bem-vinda inovação foi a possibilidade de que o estudo seja realizado de forma não presencial, ou seja, à distância, o que facilitará em muito a disseminação do estudo nos estabelecimentos penais” (Brito, 2020, p. 211).

Sobre a possibilidade de estudo à distância para remição da pena, o § 2º do art. 126 da LEP é bastante claro a esse respeito, na medida em que assevera os seguintes termos: “As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados” (Brasil, 1984).

Para tanto, reconhece-se que “as formas de ensino à distância com o uso da internet ou de sistema via satélite são mais econômicas e práticas”, de maneira que basta “um equipamento de projeção de imagens e a utilização de um único professor para atender ao mesmo tempo vários estabelecimentos” (Brito, 2020, p. 211).

Todavia, uma questão controvertida em relação à remição pelo trabalho, mas que também se aplica à concessão de tal benefício pelo estudo, é a chamada remição ficta. A esse respeito, a doutrina e o Superior Tribunal de Justiça já se manifestaram, expondo seus fundamentos correspondentes para admitir ou não o reconhecimento da remição mesmo ante a inexistência de trabalho e/ou estudo, conforme se verá adiante.

2. A REMIÇÃO FICTA DA PENA SEGUNDO O SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA

Sabe-se que a remição na execução penal pode ser concedida em razão da comprovação de atividades de labor e/ou de estudo. Dito de outro modo, o condenado que, durante o cumprimento da sanção penal imposta por sentença judicial, trabalhar por 3 (três) dias, terá direito à remição de um dia de pena, que será considerado dia de pena efetivamente cumprido, assim como se dá com a comprovada frequência a atividade discente por 12 (doze) horas.

Para Brito (2020, p. 210), em uma percepção aparentemente mais garantista, assevera que, se o Estado garante ao condenado o trabalho enquanto direito e dever, também deverá proporcionar as condições necessárias para que a atividade laborativa seja desempenhada pelo sen-

tenciado com o objetivo de que a remição da pena, legalmente prevista, seja de fato concretizada mediante a comprovação dos requisitos estabelecidos pelo legislador.

Nesse sentido, “isso significa que, descumprindo a Lei ao não proporcionar a opção laborativa, o Estado deverá reconhecê-la, ainda que o preso não tenha efetivamente cumprido a atividade, como remição ficta” (Brito, 2020, p. 210, grifo do autor). Sendo assim, na perspectiva doutrinária aqui registrada, não atende ao mandamento da justiça fazer com que o condenado suporte as consequências da ineficiência do Estado.

Em face disso, frise-se:

Se é dever do preso o exercício do trabalho, será dever do Estado oferecê-lo. Estando o detento disposto à realização do trabalho e não podendo fazê-lo, caberá aos órgãos de execução o reconhecimento da remição, pela impossibilidade de transferência de sua ineficiência ao cidadão. A situação demonstra-se ainda mais transparente quando da existência de oportunidade oferecida ao preso de uma atividade formal e remunerada e a sua impossibilidade de usufruir dela por total ineficiência do Estado, como a alegação de inexistência de escolta ou do transtorno que a designação de segurança poderia causar à administração pública (Brito, 2020, p. 210).

Depreende-se que, de um lado, se é direito do condenado trabalhar, de outro, é dever do Estado disponibilizar as condições materiais para que o labor seja executado por aquele. Estando a remição pelo trabalho prevista na legislação nacional, o Estado brasileiro há de ser minimamente eficiente para que tal direito seja materializado e haja o cômputo de dias remidos, proporcionalmente ao tempo de trabalho executado, nos termos da LEP.

De acordo com a perspectiva doutrinária acima reproduzida, em não havendo as citadas condições para o desenvolvimento do trabalho em vista da remição, deverá o Estado reconhecer a existência da remição ficta, porquanto houve o descumprimento da lei em que se assegurou

rou o direito à remição penal, de modo que tão somente o Estado seja responsabilizado pela sua própria deficiência estrutural, não recaindo sobre o condenado qualquer resquício desabonador nesse sentido.

Por oportuno, registre-se que, em 2021, em decisão de afetação, o Superior Tribunal de Justiça trouxe à tona o questionamento relativo à possibilidade de remição ficta da pena, nos termos do tema repetitivo 1120. Assentou-se, assim, a relevância desta discussão:

PROPOSTA DE AFETAÇÃO. RECURSO ESPECIAL REPRESENTATIVO DA CONTROVÉRSIA. EXECUÇÃO PENAL. REMIÇÃO FICTA. ART. 126, §4º, DA LEP. INTERPRETAÇÃO EXTENSIVA. POSSIBILIDADE OU NÃO.

1. Delimitação da controvérsia: possibilidade ou não de concessão de remição ficta, com extensão do alcance da norma prevista no art. 126, §4º, da Lei de Execução Penal, aos apenados impossibilitados de trabalhar ou estudar em razão da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus.

2. Afetação do recurso especial ao rito dos arts. 1.036 e ss. do CPC/2015 e 256 e ss. do RISTJ.

(ProAfR no REsp n. 1.953.607/SC, relator Ministro Ribeiro Dantas, Terceira Seção, julgado em 16/11/2021, DJe de 6/12/2021.) (Brasil, 2021, p. 1).

Todavia, a contrário sensu do entendimento doutrinário acima mencionado, no Resp. 1.953.607/SC, o Superior Tribunal de Justiça se manifestou a respeito da remição, apresentando o conceito tradicional, bem como a compreensão acerca da remição ficta e o respectivo contexto social suficiente para excepcionar a regra contida no referido pronunciamento jurisprudencial.

De início, a fim de demonstrar a construção do raciocínio jurídico-penal delineado no julgado em análise, a Corte Superior novamente trouxe à tona a aplicação da individualização da penal não apenas na

etapa legislativa e judicial, mas, também, na fase executória da pena, em observância ao disposto no art. 5º, XLVI, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2022, p. 1).

A seguir, o STJ esclareceu a regra atinente ao reconhecimento de eventual remição ficta. Veja-se:

[...] a ausência de previsão legal específica impossibilita a concessão de remição da pena pelo simples fato de o Estado não propiciar meios necessários para o labor ou a educação de todos os custodiados. Entende-se, portanto, que **a omissão estatal não pode implicar remição ficta da pena, haja vista a ratio do referido benefício, que é encurtar o tempo de pena mediante a efetiva dedicação do preso a atividades lícitas e favoráveis à sua reinserção social e ao seu progresso educativo** (Brasil, 2022, p. 1, grifo no original).

Com isso, entende-se que, via de regra, mesmo que o Estado não proporcione os meios adequados para o exercício do trabalho, para fins de remição da pena, esta não poderá ser reconhecida de forma ficta, uma vez que a finalidade do referido instituto é abreviar a duração do cumprimento da sanção penal por meio do exercício efetivo de práticas lícitas e tendentes a aproximar o condenado do convívio social, a fim de reinseri-lo em dimensões ínsitas à cidadania, tal como o estudo e o trabalho.

Vê-se, pois, que a regra é a não admissão da remição ficta da pena, conforme entendimento firmado pelo Superior Tribunal de Justiça. Porém, a mesma Corte Superior faz a ressalva de que essa concepção jurídica de execução penal não pode ser aplicada ao momento excepcional em que houve a pandemia de covid-19, ao qual a regra acima anotada não se aplica, visto que “a jurisprudência mencionada foi construída para um estado normal de coisas, não para uma pandemia com a dimensão que se está a observar com o vírus da covid-19” (Brasil, 2022, p. 1).

Não se aplicando a regra da vedação da remição ficta, percebe-se que, na pandemia de covid-19, “negar aos presos que já trabalhavam ou estudavam antes da pandemia de covid-19 o direito de continuar a remitir sua pena se revela medida injusta” (Brasil, 2022, p. 2). A bem da verdade, entende-se pela injustiça de tal medida porque

(a) desconsidera o seu pertencimento à sociedade em geral, que padeceu, mas também se viu compensada com algumas medidas jurídicas favoráveis, o que afrontaria o princípio da individualização da pena (art. 5º, XLVI, da CR), da isonomia (art. 5º, caput, da CR) e da fraternidade (art. 1º, II e III, 3º, I e III, da CR); (b) exige que o legislador tivesse previsto a pandemia como forma de continuar a remição, o que é desnecessário ante o instituto da derrotabilidade da lei (Brasil, 2022, p. 2).

Veja-se, então, a graduação do raciocínio jurídico delineado pela Corte Superior: veda-se a concessão de remição ficta, mas tal negativa se revela injusta ante um estado anormal de coisas, da forma como sucedeu com a pandemia de covid-19. Isso porque, em um cenário pandêmico, rememorar-se-á a dignidade da pessoa humana, a isonomia e a fraternidade, que “não permitem negar aos indivíduos que tiveram seus trabalhos ou estudos interrompidos pela superveniência da pandemia de covid-19 o direito de remitir parte da sua pena tão somente por estarem privados de liberdade” (Brasil, 2022, p. 2).

Diante disso, o STJ diferenciou duas situações, que conservam cada qual as suas peculiaridades fáticas e jurídicas a influenciar o exame da remição da pena. Assim sendo, com a superveniência da pandemia de covid-19, teve-se o seguinte cenário:

(a) de um lado, os presos trabalhadores e estudantes que se viram impedidos de realizarem suas atividades tão somente pela superveniência do estado pandêmico e, sendo o caso, reconhecer-lhes o direito à remição da pena; (b) de outro, aquelas pessoas custodiadas que não trabalhavam nem estudavam, às quais não

se deve estender a benesse. Note-se, assim, que não se está a conferir uma espécie de remição ficta pura e simplesmente ante a impossibilidade material de trabalhar ou estudar. O benefício não deve ser direcionado a todo e qualquer preso que não pôde trabalhar ou estudar durante a pandemia, mas tão somente àqueles que, já estavam trabalhando ou estudando e, em razão da Covid, viram-se impossibilitados de continuar com suas atividades (Brasil, 2022, p. 2).

Disso, entende-se que, em um estado normal de coisas, não haverá remição ficta, salvo no caso da anormalidade da vida decorrente da pandemia, porque, por conseguinte, para se evitar injustiças, é preciso distinguir os presos que já trabalhavam e estudavam daqueles que não trabalhavam e não estudavam por ocasião do surgimento das restrições provenientes do estado pandêmico de covid-19. No caso, não se pode retirar o direito à remição dos que foram impedidos de continuar o labor e o estudo, da mesma forma como também não seria uma medida justa conceder a remição ficta àqueles presos que se encontram em ociosidade.

Por isso, restou prevalecente a tese de que, a despeito da interpretação restritiva a ser conferida ao art. 126, § 4º, da Lei de Execução Penal, princípios jurídicos como os da individualização da pena, da igualdade, da fraternidade e da derrotabilidade da norma jurídica, além da pandemia de covid-19, tornam imperiosa a observação do “[...] cômputo do período de restrições sanitárias como de efetivo estudo ou trabalho em favor dos presos que já estavam trabalhando ou estudando e se viram impossibilitados de continuar seus afazeres unicamente em razão do estado pandêmico” (Brasil, 2022, p. 2-3).

Em exame das razões apresentadas pelo relator, Ministro Ribeiro Dantas, vê-se que a concessão da remição ficta não será feita de forma aleatória, mas, sim, caso a caso, de maneira a verificar quais eram os presos trabalhadores e estudantes que, na prática, e em decorrência da pandemia de covid-19, viram-se “impedidos de realizarem suas atividades tão somente pela superveniência do estado pandêmico e, sendo

o caso, reconhecer-lhes o direito à remição da pena”, de modo que “pessoas custodiadas que não trabalhavam nem estudavam não devem ser beneficiadas” (Brasil, 2022, p. 24).

Para o relator, a distinção aqui examinada é importante porque

[...] demonstra que não se está a conferir uma espécie de remição ficta pura e simplesmente. Não. O benefício não deve ser direcionado a todo e qualquer preso que não pôde trabalhar ou estudar durante a pandemia, mas tão somente àqueles que, já estavam trabalhando ou estudando e, em razão da covid, viram-se impossibilitados de continuar com suas atividades (Brasil, 2022, p. 24).

Dessa forma, atende aos postulados da justiça, da dignidade, da isonomia e da fraternidade, reconhecer ao preso que, no período da pandemia de covid-19, já trabalhava e estudava, uma vez que, ao contrário dos que permaneciam em estado ocioso, viram-se impedidos de dar continuidade aos trabalhos e aos estudos em razão de uma situação extremamente excepcional e não passível de ser prevista pelo legislador em atividade legislativa ordinária.

Demais disso, o trabalho desempenhado deverá ser de natureza não eventual, conforme decidido pelo Superior Tribunal de Justiça no bojo do Habeas Corpus n. 684.875/DF, a seguir ementado:

HABEAS CORPUS. EXECUÇÃO PENAL. REMIÇÃO DE PENA DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19. PROJETO “MÃOS DADAS”. TRABALHO DE NATUREZA EVENTUAL. HIPÓTESE QUE NÃO SE ENQUADRA NO TEMA N.1120.

1 - Esta Corte, no julgamento do REsp 1.953.607/SC (Tema Repetitivo n. 1120), fixou a tese de que “Nada obstante a interpretação restritiva que deve ser conferida ao art. 126, §4º, da LEP, os princípios da individualização da pena, da dignidade da pessoa humana, da isonomia e da fraternidade, ao lado da teoria

da derrotabilidade da norma e da situação excepcionalíssima da pandemia de Covid-19, impõem o cômputo do período de restrições sanitárias como de efetivo estudo ou trabalho em favor dos presos que já estavam trabalhando ou estudando e se viram impossibilitados de continuar seus afazeres unicamente em razão do estado pandêmico” 2 - Tratando-se de trabalho de natureza eventual, incabível a aplicação da remição ficta, porquanto não se pode presumir que o trabalho deixou de ser oferecido e exercido em razão do estado pandêmico.

3 - Ordem denegada.

(HC n. 684.875/DF, relator Ministro Sebastião Reis Júnior, Sexta Turma, julgado em 21/3/2023, DJe de 23/3/2023.) (Brasil, 2023, p. 1).

Portanto, no HC 684.875/DF, o Superior Tribunal de Justiça ratifica o entendimento firmado no REsp. n. 1.953.607/SC. No entanto, a Corte Superior bem registra que o trabalho exercido pelo condenado não pode ser de natureza eventual, caso em que não será cabível se falar em remição ficta da pena, posto que, em tal situação de não continuidade laborativa, não se poderia presumir que o labor tenha deixado de ser oferecido durante o período pandêmico mencionado alhures, justamente em razão da eventualidade que caracteriza a sua oferta.

CONCLUSÕES

Do exposto, conclui-se que a remição da pena é instituto jurídico previsto na Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984), apresentado como direito a ser exercitado pelo preso que, durante a execução da pena em regime fechado ou semiaberto, desenvolve atividade laborativa e/ou discente. Então, conforme assentado no art. 126, caput e §§ 1º e 2º, da LEP, o condenado terá direito à remição penal, consistente no cômputo de um dia de pena efetiva cumprido a cada 3 (três) dias de trabalho ou 12 (doze) horas de estudo.

Como visto, o condenado que não estuda e não trabalha não terá direito à concessão da citada remição penal. Porém, conforme assentado pela doutrina consultada, tendo o preso o direito ao trabalho, como condição responsável pela manutenção da dignidade e pela preparação para a reinserção social, deve o Estado conferir todas as condições adequadas para o exercício da atividade laboral com vistas à obtenção da remição e da ressocialização.

Porém, via de regra, não é esse o entendimento firmado pelo Superior Tribunal de Justiça. De acordo com a Corte Superior, por ausência de previsão legal específica, mesmo a omissão estatal não autoriza a concessão de remição ficta; mas, por outro lado, em tal posicionamento jurisprudencial, o Tribunal da Cidadania afirma que, no caso da superveniência da situação excepcionalíssima da pandemia de covid-19, faz-se necessário distinguir os presos que já trabalhavam e estudavam daqueles que não trabalhavam e não estudavam.

Conforme consolidado pela Corte Superior, a sentença penal condenatória transitada em julgado não retira do condenado os direitos que lhes são inerentes enquanto pessoa humana. Nesse sentido, os postulados da dignidade, da isonomia, da fraternidade e da derrotabilidade da norma jurídica, bem como a anormalidade própria do estado pandêmico, legitimam a concessão de remição ficta somente aos presos condenados que já trabalhavam de modo não eventual e estudavam por ocasião eclosão da pandemia de covid-19, uma vez que se viram impossibilitados de continuar normalmente as atividades laborativas e discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Proposta de afetação no recurso especial n. 1.953.607/SC.** Terceira Seção, Relator: Mi-

nistro Ribeiro Dantas, Data de julgamento: 16/11/2021, Data de publicação: 06/12/2021. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202102579184&dt_publicacao=06/12/2021. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Recurso especial n. 1.953.607/SC**. Terceira Seção, Relator: Ministro Ribeiro Dantas, Data de julgamento: 14/09/2022, Data da publicação: 20/09/2022. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202102579184&dt_publicacao=20/09/2022. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Habeas Corpus n. 684.875/DF**. Sexta Turma, Relator: Ministro Sebastião Reis Júnior, Data de julgamento: 21/03/2023, Data de publicação: 23/03/2023. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202102470159&dt_publicacao=23/03/2023. Acesso em: 30 set. 2023.

BRITO, Alexis Couto de. **Execução penal**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. 616 p.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de execução penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E NA EDUCAÇÃO

*Leandro Gilson de Oliveira*³

INTRODUÇÃO

A tecnologia desempenha um papel fundamental na promoção dos direitos humanos, facilitando o exercício das liberdades fundamentais e protegendo os indivíduos contra abusos de poder (GOULART, 2012). a educação não é exceção. Ao longo das últimas décadas, a tecnologia tem se infiltrado nas salas de aula, proporcionando inúmeras oportunidades para melhorar o ensino e, ao mesmo tempo, proteger os direitos humanos na educação. Neste artigo, discutiremos a importância da tecnologia na proteção dos direitos humanos na educação, abordando como a tecnologia pode promover a inclusão, a igualdade de acesso, a liberdade de expressão e o direito à privacidade dos alunos.

O uso da tecnologia permitiu a democratização da informação, permitindo que os indivíduos acessassem e compartilhassem informações de maneiras que antes eram impossíveis (RAMINELLI, 2022). A Internet, em particular, tornou-se uma ferramenta essencial para o

³ E-mail: leandro.gilson@educacao.mg.gov.br , URL lattes: <https://lattes.cnpq.br/0525545044145972>

avanço dos direitos humanos, fornecendo uma plataforma para os indivíduos se expressarem, organizarem e defenderem a mudança, Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Ao proporcionar acesso às tecnologias de informação e comunicação, a tecnologia pode ajudar a garantir que os indivíduos tenham o conhecimento e os recursos necessários para defender os seus direitos e responsabilizar aqueles que estão no poder.

O acesso às tecnologias de informação e comunicação é uma componente essencial da proteção dos direitos humanos (BRAVOS, 2020). As Nações Unidas reconheceram que o acesso à Internet é um direito humano básico, essencial para o exercício da liberdade de expressão e do direito à informação (GOULART, 2012). No entanto, muitas pessoas em todo o mundo ainda não têm acesso a estas tecnologias, especialmente nos países em desenvolvimento e nas comunidades marginalizadas (BACCIOTTI, 2014). Ao colmatar esta exclusão digital e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a estas ferramentas essenciais, a tecnologia pode ajudar a promover uma maior igualdade e a proteger os direitos humanos de todas as pessoas.

A tecnologia também pode servir como uma ferramenta poderosa para a defesa e o ativismo (REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2015). Através das plataformas de redes sociais, os indivíduos podem mobilizar-se e organizar-se para aumentar a consciencialização sobre as violações dos direitos humanos, exigirem responsabilização daqueles que estão no poder e defender a mudança (LOPEZ SALDANHA, ET. al., 2016). A tecnologia também pode ajudar a proteger os defensores dos direitos humanos, permitindo-lhes documentar abusos e divulgar informações sem medo de represálias (SAHB& deALMEIDA, 2016).

No entanto, é essencial reconhecer que a tecnologia também pode ser usada para violar os direitos humanos, e as empresas devem tomar medidas para evitar a colaboração com regimes repressivos (GIFE, 2020). Ao aproveitar o poder da tecnologia para mudanças positivas e tomar medidas para mitigar os seus potenciais impactos negativos, podemos proteger e promover melhor os direitos humanos na era digital (VESCE, 2023).

1. A EXCLUSÃO DIGITAL E O SEU IMPACTO NOS DIREITOS HUMANOS

A tecnologia desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de igualdade de acesso à educação. A educação tradicional muitas vezes apresenta barreiras para pessoas com deficiências, dificultando seu acesso à aprendizagem. No entanto, a tecnologia, por meio de softwares e hardware acessíveis, permite que estudantes com deficiências participem ativamente da educação. Como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “toda pessoa tem direito à educação” (Artigo 26), e a tecnologia torna esse direito mais acessível para todos, independentemente de suas capacidades físicas ou cognitivas.

A exclusão digital refere-se ao fosso entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm (ALMEIDA, et. al., 2005). Esta divisão é causada por vários fatores, incluindo o estatuto socioeconômico, a localização, a idade e o nível de escolaridade (DEVMEDIA, 2023). À medida que a tecnologia se torna cada vez mais importante na sociedade moderna, a exclusão digital tem implicações significativas para os direitos humanos, especialmente o acesso às tecnologias de informação e comunicação. O acesso à tecnologia é hoje considerado um direito humano básico, reconhecido pelas Nações Unidas (IBEROLA, 2023). No entanto, milhões de pessoas em todo o mundo ainda não têm acesso à tecnologia básica, incluindo computadores e à Internet, o que pode ter consequências graves.

As consequências da fratura digital nos direitos humanos são profundas, afetando domínios como a educação, a saúde e o emprego (PICAZIO, et. al., 2023). Por exemplo, a pandemia de corona vírus pôs em evidência o impacto da exclusão digital na educação, com muitos estudantes e professores impossibilitados de participar na aprendizagem em linha devido à falta de acesso à tecnologia e às competências (NONATO, 2020). Isto resultou num retrocesso significativo na educação, especialmente para aqueles que vivem em áreas rurais e de baixos rendimentos. Além disso, a exclusão digital pode levar a uma desigualdade

no acesso aos cuidados de saúde, à medida que a telemedicina e outros serviços de saúde digitais se tornam mais prevalentes (SARLET, I. W.; &SIQUEIRA, A. de B.; 2021). Aqueles que não têm acesso à tecnologia podem não conseguir aceder a estes serviços, levando a disparidades nos resultados dos cuidados de saúde.

O acesso à tecnologia é essencial para o exercício de muitos direitos humanos, incluindo a liberdade de expressão, a liberdade de reunião e o acesso à informação (ARAÚJO, 2022). A exclusão digital pode limitar estes direitos, especialmente para as comunidades marginalizadas. Por exemplo, aqueles que não têm acesso à tecnologia podem não conseguir participar em discussões políticas em linha ou aceder a informações governamentais importantes (SILVA & OLIVEIRA, 2011). Isto pode levar à falta de representação política e a uma maior marginalização destas comunidades. É crucial abordar a questão da exclusão digital e garantir que todos tenham acesso à tecnologia básica, a fim de promover e proteger os direitos humanos para todos (RAMINELLI, 2022).

2. ESTRATÉGIAS PARA COLMATAR A EXCLUSÃO DIGITAL E PROMOVER O ACESSO À TECNOLOGIA

Os governos podem desempenhar um papel crucial na redução da exclusão digital e na promoção do acesso à tecnologia. Políticas e iniciativas públicas podem ser implementadas para universalizar o acesso à internet, que já é considerado um direito (CHIARINI & SILVA, 2021). Por exemplo, no Brasil, o Plano Nacional de Banda Larga do governo visa fornecer acesso à Internet a todos os cidadãos, incluindo aqueles que vivem em áreas remotas e mal servidas. Os governos também podem investir em infraestruturas digitais, como redes de banda larga e pontos de acesso Wi-Fi públicos, para garantir que todos tenham acesso à Internet. Estas políticas podem ajudar a reduzir a exclusão digital e promover a inclusão digital, tornando a tecnologia mais acessível a todos.

As contribuições do sector privado também podem desempenhar um papel significativo na redução da exclusão digital. As empresas

podem investir em tecnologia e infraestrutura digital para expandir o acesso à internet e outras ferramentas digitais. Por exemplo, as empresas de telecomunicações podem fornecer planos de Internet e pacotes de dados móveis acessíveis, enquanto as empresas de tecnologia podem desenvolver dispositivos e software de baixo custo que sejam acessíveis a pessoas com recursos limitados (DEVMEDIA, 2023). Além disso, podem ser formadas parcerias público-privadas para promover a inclusão digital, com empresas a colaborar com governos e organizações sem fins lucrativos para fornecer formação em tecnologia digital a comunidades carentes. Estes esforços podem ajudar a garantir que todos tenham acesso à tecnologia e possam beneficiar das suas muitas vantagens.

As abordagens comunitárias e os movimentos populares também podem ser eficazes na promoção do acesso à tecnologia. Estas abordagens envolvem trabalhar diretamente com as comunidades para identificar as suas necessidades e desenvolver soluções adaptadas às suas circunstâncias específicas (RODRIGUES & FRANZESE, 2022). Por exemplo, podem ser criados centros tecnológicos comunitários para proporcionar acesso e uma formação em tecnologia digital às populações carentes. Os movimentos populares também podem defender políticas e iniciativas que promovam a inclusão digital, sensibilizando para a importância do acesso à tecnologia e a sua ligação aos direitos humanos (ALONSO, et. al., 2010). Ao envolver as comunidades locais no processo de promoção do acesso à tecnologia, estas abordagens podem ajudar a garantir que a tecnologia seja acessível e benéfica para todos, independentemente do seu estatuto socioeconómico ou localização geográfica.

CONCLUSÃO:

Em conclusão, colmatar a exclusão digital e promover o acesso à tecnologia é essencial para proteger os direitos humanos e promover o desenvolvimento social e económico. Os governos, o setor privado e as abordagens comunitárias podem desempenhar um papel para garantir que todos tenham acesso à tecnologia e possam beneficiar das suas mui-

tas vantagens, incluindo maior acesso à informação, redução de custos no setor laboral e melhores oportunidades educacionais. Trabalhando juntos, podemos criar uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de prosperar.

A tecnologia desempenha um papel crucial na proteção dos direitos humanos. Serve como uma ferramenta de defesa e ativismo, e o acesso às tecnologias de informação e comunicação é um direito humano fundamental. E é cada vez mais importante na educação, permitindo a inclusão, a liberdade de expressão e a igualdade de acesso.

Concluindo é essencial garantir que os direitos humanos dos alunos sejam protegidos nesse contexto. À medida que avançamos em direção a um mundo cada vez mais digital, devemos lembrar que a tecnologia na educação pode ser uma ferramenta poderosa para proteger e promover os direitos humanos, desde que seja usada com responsabilidade e sensibilidade para garantir que todos os estudantes se beneficiem igualmente.

No entanto, a exclusão digital, causada por fatores como a desigualdade de rendimentos e a falta de infraestruturas, tem consequências significativas nos direitos humanos. Para colmatar esta divisão e promover o acesso à tecnologia, os governos, os sectores privados e os movimentos populares devem trabalhar em conjunto para implementar políticas e iniciativas que proporcionem oportunidades iguais para todos. Ao fazê-lo, podemos garantir que a tecnologia seja utilizada para promover os direitos humanos e não como meio de exclusão.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, L. B. de; PAULA, L. G. de; CARELLI, F. C.; OSÓRIO, T. L. G.; GENESTRA, M., **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira**. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/j/jjstm/a/7BZxyCX73JT9tjbBmsbfZ8w/?lang=pt> Acessado em: Out. 2023.
- ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E.; SANTANA, G. P. **Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodo-**

lógicas. *Barbaroi* [online]. 2010, n.32, pp. 154-177. ISSN 0104-6578. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-65782010000100010> Acessado em: Out. 2023.

ARAÚJO, A.; **Exclusão Digital como violação aos direitos humanos.** 2022. Disponível em: <<https://amaescrever.com.br/site/exclusao-digital-como-violacao-aos-direitos-humano/>> Acessado em: Out. 2023.

BACCIOTTI, K. J. **Direitos humanos e novas tecnologias da informação e comunicação: o acesso à internet como direito humano.** 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <www.tede.pucsp.br/handle/handle/6578>, Acesso em: Out. 2023.

BRAVOS, M. **Entendendo as relações entre direitos humanos e tecnologia.** 2020. Disponível em: <<https://institutoaurora.org/direitos-humanos-e-tecnologia/>>, Acessado em Out. 2023.

CHIARINI, T.; SILVA, V.; **Inovações tecnológicas permitem maior participação política?**, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/267-inovacoes-tecnologicas-permitem-maior-participacao-politica>> Acessado em: Out. 2023.

DEVMEDIA- Escola de formação de programadores; **Novo relatório da ONU declara internet como um direito humano.** 2023. Disponível em: <www.devmedia.com.br> Acessado em: Out. 2023.

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas; **A tecnologia como aliada na defesa de direitos.** 2020. Disponível em: <www.gife.org.br/a-tecnologia-como-aliada-na-defesa-de-direitos/>, Acesso em: Out. 2023.

GOULART, GUILHERME DAMASIO, **O impacto das novas tecnologias nos direitos humanos e fundamentais: O acesso à internet e a liberdade de expressão**. Acessado em: Setembro, 2023, disponível em: <periodicos.ufsm.br/REDESG/article/download/5955/pdf_1>, 2012.

IBEROLA-GRUPO DO SETOR ENERGÉTICO; **A exclusão digital no mundo e por que provoca desigualdade**, 2023. Disponível em: <www.iberdrola.com> Acessado em: Out. 2023.

LOPEZ SALDANHA, J. M.; MORAIS BRUM, M.; DA CRUZ MELLO, R.; **As novas tecnologias da informação e comunicação a promessa de liberdade e o risco de controle total: estudo da jurisprudência do sistema interamericano de direitos humanos, Anuário Mexicano de Derecho Internacional**, vol. XVI, 2016, pp. 461-498 Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870465417300144> Acessado em: Out. 2023.

NONATO, A. A. M.; **O acesso à internet é um direito fundamental?**; 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11461/O-acesso-a-internet-e-um-direito-fundamental> Acessado em: Out. 2023.

PICAZIO, J. R. A.; SANCHES, S. H. D. F. N.; JÚNIOR, I. B.; **A exclusão digital na sociedade da informação e o exercício da cidadania**, 2023. Disponível em: <www.revista.unisal.br> Acessado em: Out. 2023.

RAMINELLI, FRANCIELI PUNTEL; **Tecnologias como novos riscos aos Direitos Humanos e a possível tutela do direito**. Acessado em: Setembro, 2023, Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302021000300598>, 2022.

Revista Internacional de Direitos Humanos, Novas tecnologias - Conectas Direitos Humanos. São Paulo. 2015. Disponível em: <www.conectas.org/noticias/novas-tecnologias/>, Acessado em: Out. 2023.

RODRIGUES, L. A.; FRANZESE, M. V. C. Exclusão digital e políticas públicas de inclusão tecnológica no Estado de São Paulo e capital. **Revista Processando o Saber**, v. 14, n. 01, p. 118-132, 18 maio 2022. Disponível em: <www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/249> Acessado em: Out. 2023.

SAHB, W. F.; & deALMEIDA, F. J.; Tecnologia como direito humano: tecnologia como direito humano: acesso, liberdade, usos e criação. **Revista Interacções**, vol. 14, nº47, 2018. Disponível em: <www.revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3185> , Acessado em: Out. 2023.

SARLET, I. W.; SIQUEIRA, A. de B.; **O direito humano e fundamental de acesso à internet**. 2021. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2021-nov-12/direitos-fundamentais-direito-humano-fundamental-acesso-internet>> Acessado em: Out. 2023.

SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, G. F.; **A universalização do acesso à internet como novo direito**. 2011. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2b31595206d7115e>> Acessado em: Out. 2023.

VESCE, G. E. P.; Exclusão Digital. **Revista digital Infoescola**, Disponível em: <<www.infoescola.com/sociologia/exclusao-digital/>> Acessado em: Out. 2023.

DISCUSSÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

Douglas Rubens Nogueira⁴

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de construção social historicamente instituído, carrega intrinsecamente características da sociedade a qual está firmada. Conseqüentemente, constrói e reproduz distinções e desigualdades a partir do modelo de referência que é disponibilizado na vivência social, em contrapartida é a escola um dos meios de conscientização e evolução do modo de pensar. Deve o Estado afim de garantir o direito a educação, de forma igualitária, promover meios para que a escola acolha a todos e proporcione um ambiente de aprendizagem sem excludentes.

José Carlos Libâneo (2007) afirma que são três os objetivos da escola. O primeiro é a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, o segundo é a formação para a cidadania crítica e participativa, e o terceiro é a formação ética. Se-

⁴ Graduado em Direito e Sociologia, Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Mestre em Educação Conhecimento e Sociedade. Email: couglasrubensnogueira@outlook.com

guindo esses objetivos, o Estado, enquanto ente legislador tem o dever de pensar em uma instituição de ensino que acabe por preparar um estudante para o mundo do trabalho e tecnológico, mas para além disso, construir mecanismo de inserção social para todos os indivíduos, sendo apto a formar um estudante que é capaz de exercer a cidadania e ser um agente transformador da sociedade, dotado de ética e valores para sua convivência social.

Este trabalho tem como objetivo demonstrar como o ambiente escolar, por muitas vezes, pode ser fãlho na condução dos processos do ensinar, utilizando as perspectivas de José Carlos Libâneo, onde ele defende determinados objetivos intrínsecos ao ambiente escolar e a Declaração Universal de Direitos Humanos e como políticas públicas podem reverter esse problema social.

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi a revisão bibliográfica, delimitando como tema direitos humanos; educação; sociedade e acesso à educação. Selecionando textos que atuam numa perspectiva de inserção do indivíduo ao ambiente escolar.

1. A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E PESSOAL

Segundo Costa e Menezes (2009) a educação é uma das atividades mais tipicamente “humana” que a humanidade realiza. Desde o momento em que os bebês começam a esboçar os primeiros sinais de que são capazes de “aprender”, inicia-se um processo pedagógico natural que persiste por toda a sua vida. Assim, a todo momento o ser humano está sendo “educado”. A princípio pelo seio familiar que é o elo social primeiro e que se mantem mais próximo e por mais tempo ao indivíduo, posteriormente pelos centros sociais como ambiente religioso e escola, e também por meio das pessoas de convívio afetivo (seja ele de união ou repulsa), enfim, a educação se constrói juntamente com a sociedade ao qual se está inserido, mas em uma pedagogia formal esse aprender ocorre dentro do ambiente escolar.

Nos tempos mais remotos da história do homem e ainda recentemente em algumas sociedades isoladas, a educação se restringia ao observar natural das atividades cotidianas e caracterizava-se pela educação informal, o “aprender observando e reproduzindo”. Quando da chegada dos primeiros europeus no Brasil no ano de 1500, os indígenas que aqui habitavam transmitiam seus conhecimentos durante a prática social cotidiana. Os mais velhos mantinham suas práticas comuns cotidianas e os mais novos aprendiam as regras de convívio social, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades por meio da observação e repetição, sendo essa a educação informal.

Como afirmou o pedagogo Paulo Freire (1993), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem educação não evolui.

A educação é entendida como um dos meios de manutenção da identidade de um povo, sempre forneceu condições para a fixação de sua história e também sua sobrevivência, tem seu início ainda nas sociedades primitivas e tribais, nas quais já se verificam práticas de ensino e orientação para os indivíduos. Inicialmente, nas sociedades tribais a cultura global era transmitida de modo informal pelos adultos, pelo processo de observação e repetição dos gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias ritualísticas. Era uma educação que se dava de uma forma natural, espontânea, inconsciente, que era adquirida através da convivência entre pais e filhos, adultos e crianças. Sob a influência ou direção dos maiores, as crianças aprendiam as técnicas que eram indispensáveis à vida, tais como caça e pesca, cultivo dos alimentos, o pastoreio, práticas domésticas e religiosas. Esse era um processo que atingia os indivíduos, de uma forma quase não excludente.

Luzuriaga (1985) defende que a história da educação é uma parte fundamental da história da cultura, pois a educação é quem dissemina a cultura, sendo a cultura parte da história geral. Por educação, o autor entende como uma série de influências dada de forma intencional e sistemática sobre o infante-juvenil, com o propósito de formá-lo e

desenvolvê-lo, mas, ainda tem como significado também uma ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações entre os jovens, com a finalidade de conservação e transmissão de uma existência coletiva. A educação é assim, parte integrante, substancial, da vida do homem e da sociedade.

No entanto, a educação, mesmo constituindo um elemento essencial e permanente da vida social e individual, não se concretizou sempre da mesma forma, mas sim ao contrário, teve diversas variações adaptativas conforme a necessidade e ideias de cada grupo no decorrer de uma determinada época. Deste mesmo modo, a própria sociedade a que a educação se refere constitui-se como um fenômeno altamente mutável, solidamente constituído, mas em grandes e contínuas transformações. Devido a isto, a educação se constitui historicamente como uma ciência viva, em desenvolvimento e que tem sofrido grandes e necessárias modificações ao longo dos tempos, juntamente com a transformação e desenvolvimento social. Por outro lado, como assinala Luzuriaga (1985), a educação é parte necessária de uma cultura, e a esta está condicionada historicamente, e se transformando conforme as várias características dos povos e das épocas, a história da educação é, assim, parte da história da própria cultura e estuda suas relações com a ação pluralmente educativa.

2. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL

A escola é um espaço social que exerce grande importância na sociedade, ela possui o dever de fornecer preparação intelectual e moral dos estudantes, ocorre também nesse espaço a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, imediatamente após o âmbito familiar e a partir desse momento há uma comunhão entre esses dois espaços na vida do estudante.

Dayrell (S.D) explica que:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que

leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Para Tosta (2013, p. 8), “o âmbito familiar é o primeiro espaço socializador de todo indivíduo”. O núcleo familiar é o primeiro espaço social onde o indivíduo começa a exercer seu papel como ser social no decorrer de sua trajetória. São as vivências dentro desse contexto familiar enquanto ainda criança, que irá contribuir para uma formação adulta.

Canivez (1991, p.33) por sua vez, também se refere à escola como um espaço social importante, depois da família: “A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum...”. Compreende-se escola como um espaço destinado aos indivíduos e que propicia para que estes comecem a ter as relações para além do seio familiar, ou seja, a escola é o local de convivência com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura.

Como todo ambiente social, a mesma é formada por indivíduos com características diversas, sejam essas, características físicas, emocionais ou sociais, onde dentro do mesmo espaço educacional, longe de seu conforto familiar, passam a conviver, numa expectativa que essa convivência seja harmoniosa e complementar para sua formação, fato que sempre se mostra presente, quando analisado com uma maior profundidade a criação do ambiente escolar e sua estruturação social através da convivência com essas diferenças.

A contribuição do ambiente escolar não está relacionada apenas a disseminação do saber científico, onde se dá a construção e desconstrução do próprio conhecimento. Está relacionada também com a história,

a cultura e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade no espaço-tempo. Com isso, um dos eixos da escola deve ser a construção de um processo acolhedor do indivíduo que é conceituado como diferente, evitando atos de preconceitos, que acabam por afastar esses indivíduos do direito inato à educação. A escola nada mais é do que um meio educativo que deve preparar o estudante para viver no mundo social.

Dayrell (S.D) sobre isso, escreve que:

Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

A escola enquanto espaço social, deve ser vista como um espaço próprio, constituído em duas dimensões, institucionalmente e cotidianamente. A dimensão institucional se forma através de um conjunto de regras e normas, que tem por finalidade unificar e delimitar a ação de seus membros. A dimensão cotidiana se estabelece através de uma complexa teia de relações sociais entre os sujeitos (escola, sociedade, funcionários e estudantes), que incluem vínculos afetivos (alianças e conflitos), normas e estratégias individuais e suas transgressões. Através dessa perspectiva “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (Ezpeleta & Rockwell,1986).

3. DIFERENÇAS, PRECONCEITOS E VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.

Segundo Louro (1997), o Brasil opera, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. As demais identidades são tidas, precisa-

mente, como marginais em relação a essa referência, por ser um modelo central da construção de uma sociedade, goza de uma posição de privilégio. [...] a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se toma marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. (LOURO, 2000, p. 68).

Sob essa perspectiva, a escola se torna um espaço de disseminação de preconceitos que colocam em movimento discriminações por gênero, orientação sexual, cor de pele e outras, e acabam por se tornar um espaço de fomento dessas discriminações (JUNQUEIRA, 2012, p. 103), os preconceitos desencadeiam ações fortemente discriminatórias que se transformam em dificuldades de acesso ou negação do direito de escolarização.

Silva e Ristum (2010) apontam que um dos fenômenos mais presentes dos dias atuais da escola, são a violência escolar e o bullying, respectivamente. Os primeiros autores conceituam a violência como um problema de caráter eterno e que acaba por existir em todas as sociedades, e por ser a escola um reprodutor da vida social de seu entorno, esta também é vista no ambiente escolar, dessa vez chamada de violência escolar. Silva e Ristum (2010) apud Charlot (2002) apontam que o conceito de violência escolar se classifica em três níveis, o da violência física, o das imoralidades e o da violência simbólica ou institucional. Estes comportamentos de segregação e agressão são usualmente voltados para pessoas com algumas características que fogem do padrão social dominante definido por Louro (1997), que podem ser características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual específicas, ou seja, aquele grupo tido como marginal socialmente. Entre eles estão: pessoas com composição corporal diferenciada, os pretos, indígenas, os estrangeiros, classe LGBTQIAP+ e seus filho, os de baixa estatura, entre outros. Esse fenômeno de segregação é originado por diversas causas e não se limita apenas a questão econômica, social ou cultural, ainda acabam existindo outros fatores tais como o temperamento do indivíduo, a formação da família, a comunidade ao qual está inserido ou se formol, os amigos e até mesmo da própria es-

cola que influenciam no comportamento por vezes violento dos próprios estudantes.

A visão que reproduzimos sobre o outro define os contornos das relações interpessoais. Existe uma atitude histórico social que categoriza as pessoas desde os primórdios da vida em sociedade, em função daquilo que se considera comum, correto, adequado, natural para um determinado grupo social, delimitado no espaço e no tempo. As precepções construídas são transformadas em expectativas e normas e se espera que os indivíduos se adequem a eles, ou então são colocados em uma posição de marginalidade social.

Salles e Silva (2008, p.150) explicam que:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência.

Charlot (2002, p. 434) define a violência escolar com outras formas semânticas, como violência na escola, violência da escola e violência à escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisa-

da junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Leontiev e Vygotsky, durante suas escritas sobre o indivíduo e como ocorre sua formação social, defendem que a identidade humana só pode ser compreendida quando se tem um processo de comparação, onde se observa as referências existentes, e que se observe o espaço geográfico e temporal ao qual se encontram, visto que há uma modificação cultural a depender desses fatores. Há nessa referência um processo de apropriação do dito homem médio comum, o que se demonstra uma falácia, visto a não existência de pessoas com tamanha similaridade ao ponto que possamos definir que é correto a vivência deles em detrimento de outras, contudo eles defendem que o homem se apropria das vivências sociais para construir seu individual.

Os autores ainda defendem que a realidade é subjetiva na comparação da vivência social, uma vez que as vivências são elaboradas e transformadas criando novas significações através das experiências pessoais, existindo então um processo de apropriação da realidade pelo indivíduo. Nos construímos através do emaranhado entre conhecimentos adquiridos através das experiências, dos valores familiares e sociais e as informações transmitidas pela tradição, pela mídia e pela educação, seja ela formal ou informal.

Dayreel (2010) salienta que:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, es-

calas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Dayreel, ainda faz uma importante crítica em como a práxis escolar atua na formação dos jovens sem uma distinção de suas particularidades, necessidades e desafios.

O processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc...) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que

[...] é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E naturalmente a escola também tem (1997, p. 73).

A escola então deve ser vista como uma instituição única, inserida em um contexto social complexo, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela

sociedade, sem distinção e garantindo que haja facilidade de inserção ao ambiente escolar sadio, para todos que a procurem.

4. O DIREITO A EDUCAÇÃO.

Primeiro surgiram os direitos civis no século XVIII, em seguida os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX. O conjunto de direitos civis e políticos emergiram diante da constituição de um Estado democrático, onde a legislação permite a todos participarem da vida pública. Para que um direito se consolide há uma série de formalidades impostas a ele, para transformá-lo em lei e assim assegurá-lo perante a sociedade, uma dessas etapas é a sociedade por meio de seus representantes eleitos aprovarem seu texto que futuramente precisa ser sancionado pela autoridade administrativa maior.

Uma vez caracterizado como direito público subjetivo, este está amparado diretamente pela figura do Estado, de modo que sua omissão ou perturbação deve ser apenada com sanções. A educação ao assumir a condição de direito subjetivo, obteve vinculação orçamentaria mínima garantida, vinculando os municípios, estados e a federação um gasto mínimo com a segurança desse direito para garantir sua viabilidade e qualidade.

Carvalho (2006) denomina a cidadania como “cidadania em negativo”, visto que os direitos adquiridos, emergem da concessão da elite que pelo seu interesse, instituem direitos coletivos e reduzem os direitos individuais, ora garantem direitos políticos, mas reduzem os direitos sociais que por fim acabam por se confundirem.

Segundo Lima (2010)

No mundo ocidental o direito à educação, a muito, vem sendo constituído como um dos direitos mais elementares na sociedade tecnológica em que vivemos. Nem mesmo os países capitalistas, haja vista o poder revolucionário que educação possui, abrem mão de generalizar certo grau de escolaridade aos seus

membros, de sorte que não existe nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução. Segundo Marshall: saber ler e escrever, isto é, ter acesso a instrução é uma pré-condição se exercer a liberdade civil, pois nela se exige que as pessoas tenham bom senso e saibam tomar decisões.

O direito a educação tornou-se uma política pública global, resultando o direito ao acesso a ela, bem como a obrigação de seu oferecimento efetivo por meio do Estado, custeada pela vinculação de suas receitas.

A Constituição de 1988 afirma que:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

A educação não é uma ciência morta, uma vez que homem é um ser histórico e social construído no tempo, evoluindo por meio de ações e pensamentos que se modificam durante sua existência, à medida que ultrapassa os sufrágios da vida em sociedade, bem como da própria experiência pessoal. A ação transformadora do próprio homem sobre a natureza, se modifica com o modo de observar, pensar e agir, de forma que o homem é um ser em constante evolução, mesmo ao fim de uma atividade, qualquer que seja ela, o homem se modifica entre seu início e fim, necessitando assim o *modus operandi* se suas relações sociais e o que as constitui continuem em constante evolução.

Lima (2010) explica que:

Historicamente, os governos vêm promovendo reformas na educação, não necessariamente para alterar pela educação a condição de classe dos trabalhadores ou produzir uma maior homogeneidade social. Os governos mudam a política educacional em parte para reproduzir a força de trabalho necessária para o mercado de trabalho segmentado e em parte para ganhar legitimidade perante a sociedade, pois estariam corrigindo as falhas da sociedade por meio da educação.

Saviani (2008), acredita que as medidas que são tomadas pelos governos, mesmo surgido da necessidade de resposta a uma necessidade real, “padecem de uma incapacidade congênita” para sua resolução.

As necessidades sociais são analisadas sob o crivo da “relação custo-benefício”. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como “Custo Brasil”. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar apolítica social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica (SAVIANI, 2008, p. 05)

Saviani (2008) ainda defende que o direito à educação, hoje um direito de caráter público subjetivo, deve ser pensado para além da forma jurídica, levando em conta sua aplicação cotidiana e avaliando quatro aspectos, quais sejam a gratuidade, obrigatoriedade da oferta, qualidade e abrangência. Horta (1998) lembra que esse caráter de gratuidade está garantido no ensino público que é ofertado em estabelecimentos oficiais, em todos os níveis, mas devemos ainda ressaltar as políticas públicas de acesso ao ensino superior como PROUNI, que distribuiu acesso gratuito em instituições de ensino superior particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental estudar a educação com uma sólida base em seu contexto histórico geral e individualizado no tocante ao povo estudado, para que se possa observar a simultaneidade entre as suas crises e as mazelas do sistema social vivido a época. Esta regularidade não pode ser compreendida isoladamente como um simples paralelismo entre os fatos da relação educacional e os fatos sociais, uma vez que há uma união indissolúvel entre as relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência e o modo que isso se perpetua perante seus iguais. Sob esta perspectiva, a educação deixa de ser um fenômeno neutro, devido a sua pluralidade necessária, e é entendida como uma relação altamente

influenciada pelos efeitos da ideologia, no caso em estudo, sobre as várias ideologias religiosas presentes na sociedade colonial brasileira.

O homem se constrói e se transforma através de suas relações sociais, essas construções sociais baseiam-se no espaço geográfico e no tempo em que habitam, uma vez que esses são fatores de uma fixação cultural. O homem aprende conforme observa, conforme consegue ler o mundo ao seu redor. Espaço de fé, família e escola são ambientes de interações e trocas de vivências, ambientes onde se cria e dissemina a visão de mundo de um coletivo com características comuns, e ao mesmo tempo espaços onde se pode ocorrer o afastamento social dos que de algum modo não se encaixam na visão comum de mundo dos membros ali majoritários.

A educação enquanto direito público subjetivo deve ser garantido pelo Estado, não apenas garantida como eficiente, abrangendo as particularidades individuais de cada aluno e as particularidades sociais de cada grupo onde uma escola precisar e for inserida. Essa adaptação é necessária afim de garantir acesso, manutenção e ensino eficiente a quem procura, cumprindo assim a Constituição Federal nas cláusulas que pregam o acesso à educação e a igual de todos, sem distinções como clero, gênero, orientação sexual ou classe social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil; o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHARLOT, BERNARD. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Revista Sociologias. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

- Dayrell, J.A. **Escola como Espaço Socio-Cultural**. In: DAYRELL, J. (org.): *Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- Joyce Mary Adam de Paula e Silva. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 149 - 166, janeiro/junho 2008
- JUNQUEIRA, Roberto Diniz. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Discursos fora de ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, M. O direito à educação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 67–80, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9279. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>. Acesso em: 26 out. 2023.
- LOURO, Claucira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. [2013]. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marlina_tosta.pdf>. Acesso em 20 de março de 2014.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM PERÍODO DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DA MONTAGEM TEATRAL “COTIDIANO: RACISMO E SELETIVIDADE PENAL”

Gabriel Cardoso Cândido⁵

INTRODUÇÃO

“Cotidiano: racismo e seletividade penal” foi um projeto concebido no ano de 2019 pelos então estudantes universitários Gabriel Hipólito (curso de atuação teatral - UNIRIO), Igor Andrade (curso de direção teatral - UNIRIO) e Gabriel Cândido (curso de direito – PUC-RIO). O objetivo central era transformar a linguagem acadêmica de pesquisas e trabalhos acerca da teoria crítica da raça e da branquitude em uma linguagem teatral, com a intenção de fazer com que a mensagem e as reflexões chegassem a públicos diversos, dentro e fora do ambiente acadêmico.

A montagem teatral estreou em março de 2019 na PUC-RIO, inserida na programação da agenda dos 21 Dias de Ativismo Contra

⁵ Advogado criminalista. Especialista em Direito Penal e Criminologia pela PUC-RS. Graduado em Direito pela PUC-RIO.

o Racismo. Após a apresentação do monólogo, houve uma mesa de debates composta por Thula Pires (PUC-Rio), Aline Dandara (Observatório de Favelas), Monica Cunha (Comissão de Direitos Humanos da ALERJ e fundadora do Movimento MOLEQUE).

Com o advento da pandemia global em razão do COVID-19, a montagem teatral se reinventou para o ambiente digital, sempre tendo em vista a sensibilização e a conscientização do público acerca das violências estruturais que permeiam o racismo e sistema de justiça criminal, principalmente no que diz respeito à violência policial. O texto também foi adaptado para o contexto pandêmico, considerando os desafios e violências presentes nesse período.

O intuito desse projeto foi conjugar a comunicação acadêmica com a educação em direitos humanos em universidades, escolas, pré-vestibulares, entre outros espaços educacionais.

O presente trabalho almeja expor a experiência da construção do projeto que culminou na montagem teatral “Cotidiano: racismo e seletividade penal” e apresentar o roteiro do esquete com breves comentários.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica por de trás da montagem do esquete advém principalmente das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Educação Tutorial de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PET-JUR/PUC-RIO). Nesse contexto, foram escritos dois trabalhos que serviram como ponto de partida norteador para a montagem teatral “Cotidiano: racismo e seletividade penal”, sob a orientação e supervisão da professora Thula Pires (PUC-RIO) e do professor Francisco de Guimaraens (PUC-RIO), quais sejam: “Direitos suprimidos: a branquitude genocida” (XIV Congresso de Direito UFSC) e “A operacionalização do Sistema de Justiça Criminal pela branquitude: uma perspectiva a partir da obra de Machado de Assis” (Pembroke Collins).

Nos referidos trabalhos, ao abordar os privilégios existenciais da branquitude, pontou-se que “os privilégios são calcados, de igual modo, na negação de humanidade na vida cotidiana. Só há privilégios devido à toda estrutura social racista que mata cotidianamente o corpo negro”. Dessa forma, “não tencionar a conjuntura privilegiada da branquitude e não mobilizar formas de erradicar ou mitigar os privilégios significam, direta ou indiretamente, compactuar com o genocídio da população negra” (CÂNDIDO, 2021, p. 51).

Os estudos de Felipe Freitas trouxeram questionamentos fundamentais para se pensar o racismo no sistema de justiça criminal, o que influenciou diretamente no recorte da presente montagem teatral, principalmente tendo em vista a ação violenta das polícias: “quando e como a polícia atira? Quem é o sujeito que aciona na polícia e no sujeito policial a violenta emoção e as percepções de medo, risco e perigo?” (FREITAS; 2020, p. 87). Dessa forma, pode-se afirmar que os mecanismos pelos quais o Estado emprega a coerção, por meio da violência, em prol da preservação da segurança pública mantêm uma relação direta com o contexto da construção histórica brasileira, notadamente no que concerne à dimensão racial e ao racismo (FREITAS, 2019, p. 48-53).

Nesse contexto, cabe ressaltar que o Estado brasileiro reiteradamente é submetido ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos por conta da truculência, da violência e das torturas perpetradas em muitas operações policiais, como o caso *Favela Nova Brasília vs. Brasil* e *José Airton Honorato e outros (“Castelinho”) vs. Brasil*:

The “*Favela Nova Brasília*” precedent

In the 2018 IACtHR case “*Favela Nova Brasília*“, Brazil was condemned for human rights violations perpetrated by police officers in 1994 and 1995 at the Favela Nova Brasília in Rio de Janeiro. The case dealt with police incursions carried out under the justification of public security which caused the killing of 26 people by police officers, with reported cases of torture

and three cases of sexual violence against women. Police officers were not held accountable for the deaths and no investigation was conducted on reported sexual violence, resulting in an absence of due reparations for the victims.

Local investigations concluded that the killings resulted from “resistance to arrest resulting in the death of opponents” and “drug trafficking, armed group and resistance followed by death”. However, there were suspicions regarding the impartiality of the investigations as they were carried out by members of the same body to which those responsible for the incursions into the Nova Brasília favela belonged. The condemnation of Brazil by the IACtHR had as its main scope the vagueness and negligence of the investigations, the lack of accountability for killings, and the absence of an investigation on reported sexual violence, which ultimately led to the denial of due reparations for the victims.

The IACtHR’s sentence in the “*Favela Nova Brasília*” case recognised that there is a “predominance of young, black, poor and unarmed people” among the fatal victims of police violence in Brazil. Police violence occurs under the guise of public security, revealing the structural racism entrenched in Brazilian society and its institutions.

The “*Castelinho*” case

Currently, the IACtHR is hearing the *José Airton Honorato and others (“Castelinho”) v. Brazil* case about the 2002 police massacre in São Paulo in which a military police operation against organised crime resulted in the killings of 12 former prisoners without proof of their alleged relationship with criminal organisations. Even though about one hundred policemen participated in the police operation, no one was charged for the incident. Hence, the case involves impunity relating to extra-judicial killings committed by police forces in contexts of ex-

cessive use of force in law enforcement against specific groups, reiterating issues relating to structural violence and racism in Brazil that were already analysed in the “*Favela Nova Brasília*” case. (CÂNDIDO; LEÃO, 2022)⁶

A Comissão Interamericana reiteradamente demonstra preocupação acerca da situação dos Direitos Humanos no Brasil, com destaque

6 Tradução livre: O precedente da “Favela Nova Brasília”. No caso “Favela Nova Brasília”, de 2018, o Brasil foi condenado por violações de direitos humanos perpetradas por policiais em 1994 e 1995 na Favela Nova Brasília, no Rio de Janeiro. O caso tratava de incursões policiais realizadas sob a justificativa da segurança pública que causaram a morte de 26 pessoas por policiais, com casos relatados de tortura e três casos de violência sexual contra a mulher. Os policiais não foram responsabilizados pelas mortes e nenhuma investigação foi conduzida sobre a violência sexual relatada, resultando na ausência das devidas reparações para as vítimas. As investigações locais concluíram que as mortes resultaram de “resistência à prisão resultando na morte de opositores” e “tráfico de drogas, grupo armado e resistência seguida de morte”. No entanto, havia suspeitas quanto à imparcialidade das investigações, já que foram realizadas por integrantes do mesmo órgão ao qual pertenciam os responsáveis pelas incursões na favela Nova Brasília. A condenação do Brasil pela CIDH teve como escopo principal a indefinição e negligência das investigações, a falta de responsabilização pelos assassinatos e a ausência de uma investigação sobre as denúncias de violência sexual, o que acabou levando à negação das devidas reparações para as vítimas. A sentença do IACTHR no caso “Favela Nova Brasília” reconheceu que há uma “predominância de jovens, negros, pobres e desarmados” entre as vítimas fatais da violência policial no Brasil. A violência policial ocorre sob o disfarce da segurança pública, revelando o racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira e em suas instituições.

O caso “Castelinho”. Atualmente, o DH está ouvindo o caso José Airton Honorato e outros (“Castelinho”) v. Brasil sobre a chacina policial de 2002 em São Paulo, na qual uma operação da Polícia Militar contra o crime organizado resultou na morte de 12 ex-presos sem comprovação de sua suposta relação com organizações criminosas. Apesar de cerca de cem policiais terem participado da operação policial, ninguém foi indiciado pelo ocorrido. Assim, o caso envolve impunidade relacionada a execuções extrajudiciais cometidas por forças policiais em contextos de uso excessivo da força na aplicação da lei contra grupos específicos, reiterando questões relativas à violência estrutural e ao racismo no Brasil que já foram analisadas no caso “Favela Nova Brasília”.

à violência policial em face da população negra, situação essa agravada pela pandemia do COVID-19:

In two reports of 2021, the first on the situation of human rights in Brazil and the second from its Special Rapporteurship on Economic, Social, Cultural, and Environmental Rights, the IACHR reiterated its constant concern over serious incidents of police violence against afro-descendants and in the favelas. This was especially so in the context of systematic violations of these rights in the Americas and particularly in Brazil, as the COVID-19 pandemic aggravated the structural racial discrimination in the context of police violence.

Addressing the “Favela Nova Brasília” case, the IACHR perceived that the national authorities are not conducting effective investigations over the incident. In both reports, IACHR reiterated its recommendation to Brazil adopt and reform its existing security policy to be aligned with human rights, especially by developing an independence between judicial mechanisms and law enforcement procedures, as well as by fighting structural racial discrimination in Brazil. (CÂNDIDO; LEÃO, 2022)⁷

7 Tradução livre: Em dois relatórios de 2021, o primeiro sobre a situação dos direitos humanos no Brasil e o segundo de sua Relatoria Especial sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, a CIDH reiterou sua constante preocupação com os graves incidentes de violência policial contra afrodescendentes e nas favelas. Especialmente no contexto de violações sistemáticas desses direitos nas Américas e particularmente no Brasil, já que a pandemia da Covid-19 agravou a discriminação racial estrutural no contexto da violência policial. Ao abordar o caso “Favela Nova Brasília”, a CIDH percebeu que as autoridades nacionais não estão conduzindo investigações efetivas sobre o incidente. Em ambos os relatórios, a CIDH reiterou sua recomendação para que o Brasil adote e reforme sua atual política de segurança para estar alinhada com os direitos humanos, especialmente desenvolvendo uma independência entre os mecanismos judiciais e os procedimentos de aplicação da lei, bem como combatendo a discriminação racial estrutural no Brasil.

Dessa forma, os Estados possuem o dever de observar as decisões e recomendações dos órgãos do Sistema Interamericano de Direitos Humanos para “desenvolver treinamentos e operações de segurança e aplicação da lei alinhadas com os direitos humanos em níveis domésticos nas Américas, na medida em que fornecem orientação específica para proteger grupos específicos de titulares de direitos nesses contextos”⁸ (CÂNDIDO; LEÃO, 2022). A não observância cotidiana desses padrões mínimos de dignidade humana por muitos agentes de Estado motivou a construção e o roteiro de “Cotidiano: racismo e seletividade penal”.

2. ROTEIRO DE “COTIDIANO: RACISMO E SELETIVIDADE PENAL”

Com esses pontos postos, passaremos a transcrever o roteiro realizado na fase online do projeto, com ênfase na inclusão de elementos biográficos e notícias recentes ao período de elaboração do texto⁹:

Qual a razão de tudo isso? Qual o motivo de tudo isso? Por que que tem tantas respostas sem perguntas? Tanta reação para ação nenhuma? Como tem tanta conclusão sem fundamento? Deu branco, né? Aí fica tudo branco! É isso, tem muito branco é muito branco falando, muito branco me olhando, tem muito branco julgando! Está muito branco! Tem muito branco atravessando a calçada porque o negro apareceu lá na esquina. Muito branco julgando.

Neste ponto, ocorre uma crítica contundente a expressões que manifestam a lógica do racismo e do colonialismo (cada frase é seguida por uma representação simulada de agressão física):

8 Tradução livre

9 Texto de autoria de Gabriel Hipólito, Igor Andrade e Gabriel Cândido.

“Religião é católica e pronto”; “Vamos purificá-los”; “Nasceu com pé na cozinha”; “Não sou suas negas”; “Vou te denegrir”; “É da cor do pecado”; “Eu não entraria num avião pilotado por um cotista”¹⁰; “O afrodescendente mais leve lá pesava 7 arrobas”¹¹; “As minorias tem que se rebaixar à maioria”¹². Suspeito! Suspeito! Tortura, crueldade, açoites em pelourinhos, discriminação, preconceito... e tudo isso, tudo isso em prol do

10 Pastor e ex-deputado diz que não entraria em avião pilotado por cotista: Durante uma pregação na igreja, o pastor e ex-deputado federal Josué Bengtson (PTB-PA), tio da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, disse que não entraria em um avião pilotado por um cotista. No mesmo discurso, perguntou a quem o assistia se eles aceitariam ser operados por alguém que entrou na universidade por esse sistema. “Eu não voaria num avião que alguém entrou, como piloto, como cota. Eu não voaria. É por isso que de vez em quando cai um avião. Em 99% a culpa é do piloto. Ele errou alguma coisa”, disse o pastor líder da igreja quadrangular no Pará. “Você se deixaria operar, o seu coração, por um médico que entrou na faculdade na cota? Ele não passou, mas tinha que deixar uma cota para índio, uma cota para negro”, afirmou na sequência. “Nesse mundo a meritocracia é que tem que funcionar. É o esforço!”. (UOL, 2020)

11 Bolsonaro: “quilombola não serve nem para procriar”: candidato à Presidência da República, o deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ) fez ataques de cunho racista contra negros durante palestra no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro. Ele também disparou contra indígenas, mulheres, homossexuais e refugiados e usou a deficiência física do ex-presidente Lula para chamá-lo de “energúmeno”. Em palestra para cerca de 300 pessoas, Bolsonaro afirmou que, se for eleito, pretende acabar com todas as reservas de terra de indígenas e quilombolas (descendentes de escravos que vivem em quilombos). “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles”, discursou. (CONGRESSO EM FOCO, 2017)

12 Bolsonaro em 25 frases polêmicas - Em seus quase 30 anos de vida política, o eleito proferiu uma série de declarações controversas sobre temas que vão da tortura aos direitos humanos. Eleito presidente da República, o capitão Jair Bolsonaro, do PSL, colecionou dezenas de declarações polêmicas ao longo de décadas de carreira política (...): “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem”. O discurso, gravado em vídeo e publicado no YouTube, foi feito durante um evento na Paraíba em fevereiro de 2017, diante de seus apoiadores. (CARTA CAPITAL, 2018)

capitalismo, tudo isso em prol da evangelização, tudo isso é prol do racismo! Tudo isso em prol do racismo! Tudo isso em prol do racismo! Tudo isso em prol do racismo! Chega! Chega, chega eu estou cansado, estou cansado, literalmente cansado!

Nesse ato, há alusão às violências perpetradas pelo estado, vitimando muitas pessoas, fundamentado em notícias que ganharam a atenção da mídia:

Eles.. eles não viram que eu estava de uniforme?¹³ Eles não perceberam que tinha só 5 anos? Eu estava indo pra escola! Por que eles entraram na minha casa? Eu não consigo respirar, senhor!¹⁴ Eles alvejaram o meu carro 80 tiros, com 80 tiros,

13 Mãe de aluno morto diz dormir com frase: 'Eles não viram o uniforme?' - Uma semana após Marcos Vinícius ter sido atingido por uma bala no Complexo da Maré, família entra com ação contra o Estado: Bruna terminava de retocar a pintura da sobrelhaça em frente ao espelho quando ouviu a rajada de tiros atingir as favelas do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Em poucos minutos, a tranquilidade de quem se aprumava para sair se transformara em pânico e desespero. Não bastasse a operação policial que ocorria na região da Vila dos Pinheiros, Bruna recebia a notícia de que seu filho, Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos, havia sido baleado pelas costas por um blindado a poucos metros de casa. No pronto-socorro, ao se encontrar com a mãe, Marcus Vinicius chegou a balbuciar algumas frases. Entre elas, a pergunta "mãe, mas eles não viram que eu estava de uniforme" repercutiu por todo o País. (R7, 2018)

14 George Floyd disse mais de 20 vezes que não conseguia respirar, revela transcrição - Em resposta às súplicas do afro-americano morto em Minneapolis, policial que pressionou o joelho contra seu pescoço durante quase nove minutos disse: "Pare de falar. É preciso muito oxigênio para falar". O afro-americano George Floyd, cuja morte desencadeou uma onda de protestos contra o racismo e a violência policial, disse que não conseguia respirar mais de 20 vezes antes de morrer sob custódia da polícia em Minneapolis, nos EUA, segundo transcrição divulgada nesta quarta-feira (8). Floyd, de 46 anos, morreu em 25 de maio, após ter o joelho de um policial branco pressionado contra seu pescoço durante quase nove minutos. Imagens da ação policial gravadas por passantes que mostram Floyd gritando "Não consigo respirar" viralizaram (...) Ao ser detido, Floyd implorou para não ser colocado numa viatura policial, afirmando ser claustrofóbico. Quando os policiais tentaram colocá-lo no veículo à força, Floyd, algemado, gritou não conseguir

eu nem sei porquê¹⁵. Eu estou cansado, cansado de falar, estou cansado de ouvir, eu estou cansado de sentir na pele a dor histórica de ser preto. Mas eu falto, eu grito, eu berro, mas ninguém me escuta, ninguém sabe escutar, ninguém quer escutar, só nos ouve quando somos silenciados! (Música: O meu guri - Canção de Chico Buarque) Para a música. Para a música por favor, obrigado. Quantos pretos nós temos aqui? Quantos pretos hoje tem acesso à universidade, educação, lazer, saúde...? Quantos pretos podem sair de casa em segurança sem serem confundido, “confundidos”. Já se perguntou por que que a gente tem que ficar justificando tudo? Por que que preto tem que ficar justificando tudo, explicando tudo? Já se perguntou até onde vai a escravidão? Já se perguntou se a escravidão já acabou? Até quando a gente vai ter que ficar fazendo isso, explicando tudo? Até quando a gente tem que ficar sambando para branco bater palma? Já deu! Já deu de fugir, a gente não precisa ficar fugindo para mais nada. Eu, você, nós somos filhos e filhas de guerreiros, descendentes de guerreiras que foram silenciadas, lutaram e foram silenciados, nós somos mais um, só que a gente não se cala! (Música: Canto das Três Raças - Canção de Clara Nunes) Já deu! - Barulho de porta abrindo. (Música: Me respeita - Canção de Hipólito).¹⁶

respirar e que iria morrer. Depois, segundo a transcrição, ele disse: “Te amo, mãe. Diga aos meus filhos que amo eles. Estou morto”. Ele chamou pela mãe e pelos filhos várias vezes. (G1, 2020)

15 80 tiros e o risco da impunidade no Rio de Janeiro - Morte de músico no Rio reacende campanha para que militares respondam por crimes na Justiça comum. “Tudo isso junto com governantes que dizem que pode reagir e atirar. Há um impulsionamento que pode agravar esses casos”, diz diretor da ONG Conectas. (EL PAÍS, 2019)

16 A montagem na íntegra pode ser acessada por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=L7p18TAKwlo&t=334s>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse período, compreendido entre março de 2019 e dezembro de 2020, foram realizadas cerca de 15 apresentações acompanhadas de debates qualificados, durante as quais conhecimentos muito relevantes foram compartilhados. Esses debates foram notáveis por sua pluralidade, com contribuições de pessoas de diversas áreas enriquecendo as discussões posteriores às apresentações.

O intuito do presente trabalho, portanto, foi comunicar o projeto de extensão e incentivar futuros leitores a dialogarem com outras áreas do conhecimento para passar uma mensagem e construir conhecimentos interdisciplinares, que promovam os direitos humanos.

Isso representa um método de geração de conhecimento compartilhado por meio do entrelaçamento entre a linguagem acadêmica e a linguagem teatral, com o objetivo principal de facilitar o acesso às discussões propostas por um público mais amplo, e também de denunciar o racismo estrutural presente nas relações de poder, particularmente no contexto das ações das forças policiais e do sistema de justiça criminal como um todo.

BIBLIOGRAFIA

EL PAÍS. **80 tiros e o risco da impunidade no Rio de Janeiro.**

2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819_257480.html>. Acesso em 27 out 2023.

FREITAS, Felipe da Silva. **A naturalização da violência racial: escravismo e hiperencarceramento no Brasil.** Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo. n. 17, p. 37-59, 2019. Disponível em: . Acesso em: 11 jul. 2020.

FREITAS, Felipe da Silva. **O que a gente quer que a polícia faça? – Ódio e racismo como mandato policial no Brasil.** In: FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro; PIRES, Thula Rafaela de Oliveira (Orgs.). *Rebelião*. Brasília: Brado Negro, Nirema, 2020.

G1. **George Floyd disse mais de 20 vezes que não conseguia respirar, revela transcrição.** 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/09/george-floyd-disse-mais-de-20-vezes-que-nao-conseguia-respirar-revela-transcricao.ghml>>. Acesso em 27 out 2023.

CÂNDIDO, Gabriel Cardoso. **Direitos suprimidos: a branquitude genocida.** In: XIV Congresso Direito UFSC, 2019, Florianópolis, SC. Anais (on-line), p.673-692. Disponível em: <<http://www.congressodireitofsc.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Anais-da-Mostra-de-Pesquisa-XIV-Congresso.pdf>>. Acesso em: 05 dez 2020.

_____. **A operacionalização do Sistema de Justiça Criminal pela branquitude: uma perspectiva a partir da obra de Machado de Assis.** In: Adriano Rosa Da Silva; Klever Paulo Leal Filho; Marcia Teixeira Cavalcanti; Patricia Balistier. (Org.). Temas interdisciplinares de educação. 1ed.Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, v. 1, p. 41-55.

CÂNDIDO, Gabriel Cardoso; LEÃO, Hannah de Gregorio. **The Inter-American Human Rights System on Public Security and Police Violence in Brazil: In Defence of a Rights-Based Approach to Security Policies.** Oxford Human Rights Hub, 2022. Disponível em: < <https://ohrh.law.ox.ac.uk/the-inter-american-human-rights-system-on-public-security-and-police-violence-in-brazil-in-defence-of-a-rights-based-approach-to-security-policies/>>. Acesso em 24 out 2023.

CARTA CAPITAL. **Bolsonaro em 25 frases polêmicas - Em seus quase 30 anos de vida política, o eleito proferiu uma série de declarações controversas sobre temas que vão da tortura aos direitos humanos.** 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em 27 out 2023.

CIA. ARTE EM CENA. **“Cotidiano” - Cia. Arte em Cena.** YouTube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L7p18TAKwIo&t=334s>>. Acesso em 27 out 2023.

CONGRESSO EM FOCO. **Bolsonaro: “quilombola não serve nem para procriar”.** 2017. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>>. Acesso em 27 out 2023.

R7. **Mãe de aluno morto diz dormir com frase: «Eles não viram o uniforme?» - Uma semana após Marcos Vinícius ter sido atingido por uma bala no Complexo da Maré, família entra com ação contra o Estado.** 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/mae-de-aluno-morto-diz-dormir-com-frase-eles-nao-viram-o-uniforme-27062018>>. Acesso em 27 out 2023.

UOL. **Pastor e ex-deputado diz que não entraria em avião pilotado por cotista.** 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/20/pastor-e-ex-deputado-diz-que-nao-entraria-em-aviao-pilotado-por-cotista.htm>>. Acesso em 27 out 2023.

O CASO GUZMÁN ALBARRACÍN E OUTRAS VS. EQUADOR NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: VIOLAÇÃO DA DIGNIDADE SEXUAL EM AMBIENTE ESCOLAR

*Gabriel Cardoso Cândido*¹⁷

INTRODUÇÃO

O Caso Guzmán Albarracín e outras Vs. Equador, julgado em 24 de junho de 2020, consiste na primeira condenação acerca da violência sexual em ambiente educacional no âmbito da a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH). A proposta do presente trabalho é realizar um estudo de caso, tendo como base principal o julgamento, a sentença e repercussões.

Pretende-se, primeiramente, expor uma breve síntese dos fatos julgados pela Corte IDH e apontar os direitos humanos violados no caso em questão, para, então, ser abordada as determinações impostas ao Estado

¹⁷ Advogado criminalista. Especialista em Direito Penal e Criminologia pela PUC-RS. Graduado em Direito pela PUC-RIO.

do Equador e as respectivas repercussões sobre o cumprimento da sentença. Não se pretende esgotar as discussões do caso, mas sim abrir eixos importantes para entender o julgamento e a posterior condenação.

1. SÍNTESE DOS FATOS JULGADOS PELA CORTE IDH

Em 12 de dezembro de 2002, Paola Guzmán Albarracín cometeu suicídio em razão de sucessivos abusos sexuais praticados pelo Vice-Reitor da escola em que frequentava. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) submeteu o caso à Corte IDH em 7 de fevereiro de 2019 requerendo a condenação do Equador pelas violações múltiplas à Convenção Americana sobre Direitos Humanos; ao Protocolo Adicional à Convenção sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; e à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (CORTE IDH, 2020a, p.4).

Ainda em 2001, quando Paola possuía 14 anos de idade, o Vice-Reitor da escola que ela estudava ofereceu “passá-la de ano” diante da exigência de manter relações sexuais com ele. Essa coação e esses abusos sexuais se perduraram por mais de um ano, com a ciência e o silêncio dos funcionários. Em 11 de dezembro de 2002, ingere “diabretes” (fogos de artifício na forma de comprimidos, contendo fósforo branco), vindo a falecer no dia posterior (CORTE IDH, 2020c).

Foi constatado que o suicídio não ocorreu por questões psicológicas, mas sim devido à reiteradas violências contra a dignidade sexual de Paola. Conforme Ximene Cortez, perita da CIDH, que em audiência pública salientou (CORTEZ, 2015):

Essa autópsia psicológica revelou, em primeiro lugar, que os eventos, ou seja, a morte de Paola Guzmán Albarracín, não estavam relacionados a condições manifestas de psicopatologia individual. Não havia evidência de transtorno mental que levasse a pessoa a cometer suicídio. Em segundo lugar, foi constatada a capacidade de adaptação ao funcionamento normal. Paola era, globalmente, uma adolescente normal. Em terceiro lugar, havia

um estado de vulnerabilidade emocional devido às circunstâncias familiares e ao fato de que ela fazia parte de uma população estudantil vulnerável devido às condições precárias de sua escola, como superlotação, falta de higiene pessoal e acesso limitado à água potável. Além disso, ambas as escolas se sobrepunham, o que a tornava parte de uma população vulnerável socialmente (...) Em resumo, a autópsia concluiu que se tratava de um suicídio como uma forma de denúncia ao abuso sexual, resultado de um relacionamento sintomático facilitado pela imaturidade da adolescência e pela vulnerabilidade psicossocial, precipitado pela iminência da revelação dos eventos por terceiros.¹⁸

A Corte ressaltou que o Vice-Reitor possuía grandes vantagens em relação à Paola como a autoridade acadêmica, a superioridade hierárquica no ambiente escolar, a diferença etária, além da posição que se espera advindas de um dever de cuidado para com os alunos.

En ese marco, estereotipos de géneros perjudiciales, tendientes a culpabilizar a la víctima, considerándola “provocadora”, facilitaron el ejercicio del poder y el aprovechamiento de la relación de confianza, para naturalizar actos que resultaron indebidos y contrarios a los derechos de la adolescente. El Vicerrector no sólo era un hombre adulto que tuvo relaciones sexuales con una niña, con la cual tenía una diferencia de edad cercana a los 40 años, sino que tenía un rol de poder y deber de cuidado respecto de ella, aspecto que resulta central. Esto se advierte en forma evidente, por ser él una autoridad académica del colegio al que Paola Guzmán asistía, lo que generaba una vinculación manifiestamente desigual, gozando él de una situación de superioridad. El Vicerrector no sólo debía respetar los derechos de la adolescente, sino también, en virtud de su función de educador, brindarle orientación y educación en forma acorde a sus dere-

18 Tradução livre

chos y de modo que los mismos se vieran asegurados. (CORTE IDH, 2020b, p.5)¹⁹

Nesse sentido, a perita averiguou a ausência de qualquer pré-disposição ao suicídio de Paola, o que fez constatar, dentre inúmeras outras evidências, que a atitude de Paola foi uma forma de denúncia aos abusos sexuais sofridos.

Instaurou-se um processo penal, que culminou na ordem de prisão do Vice-Reitor em fevereiro de 2003, entretanto, conseguiu fugir antes que a prisão fosse consumada. Em razão disso, o processo ficou suspenso e em 18 de setembro de 2008 a ação penal foi declarada prescrita (CORTE IDH, 2020c). Segundo a Corte IDH “no decurso dos processos judiciais, além disso, com base na figura penal de ‘estupro’ então vigente, foram emitidas determinações tendenciosas com base em preconceitos de gênero, que levaram a avaliar a conduta da vítima, tornando a menina responsável pelo ‘princípio da sedução’” (CORTE IDH, 2020c), o que demonstra uma argumentação com vistas à culpabilização da vítima pelo crime que sofreu, bem como ressalta o machismo e as violências simbólicas de gênero nas instâncias judiciais.

190. En el caso, la decisión de 2 de septiembre de 2005 de la Corte Superior de Justicia de Guayaquil (supra párr. 76), consideró que no hubo delito de acoso sexual, pues no fue el Vi-

19 Tradução livre: Neste quadro, os estereótipos de gênero nocivos, tendentes a culpabilizar a vítima, considerando-a “provocativa”, facilitaram o exercício do poder e o aproveitamento da relação de confiança, para naturalizar atos inadequados e contrários aos direitos do adolescente. O Vice-Reitor não era apenas um homem adulto que mantinha relações sexuais com uma menina, com quem tinha uma diferença de idade próxima dos 40 anos, mas também tinha um papel de poder e dever de cuidado para com ela, aspecto que é central. Isto é evidente, pois era uma autoridade acadêmica na escola que Paola Guzmán frequentava, o que gerou uma relação manifestamente desigual, gozando dele uma situação de superioridade. O Vice-Reitor não só devia respeitar os direitos da adolescente, mas também, em virtude do seu papel de educador, proporcionar-lhe orientação e educação de forma coerente com os seus direitos e de forma que estes fossem assegurados.

corrector quién “persiguió” a Paola, sino que fue ella quien requirió sus “favores docentes”, siendo ello el “principio de la seducción”. La misma decisión entendió que la conducta del Vicerrector configuraba “estupro”, y al explicar esto señaló que en ese delito la seducción se dirige a “alcanzar el consentimiento y lograr la cópula carnal, con mujer honesta”. Sustentó sus afirmaciones citando doctrina especializada, que transcribió, que explica que “[e]s elemento esencial [del delito] el elemento de ‘doncellez’ de la estuprada, entendiendo por ‘doncella’ [...] a la joven de vida honesta anterior al hecho, conserve o no su virginidad”. La decisión judicial se refirió a la figura penal del “estupro” que, en la legislación vigente al momento de los hechos del caso, señalaba como requisito para configurar el delito que la víctima fuera una “mujer honesta” (supra nota a pie de página 70).

191. La Corte entiende que esta decisión muestra con claridad un análisis sesgado con base en preconceptos de género. En primer término, porque descarta la comisión de un delito a partir de evaluar la supuesta conducta de la víctima, haciéndola responsable del “principio de la seducción”. Eso muestra el entendimiento de que el hecho de requerir “favores docentes” implicaba, per se, que la víctima diera lugar a actos de “seducción”, lo que implícitamente conlleva atribuirle, al menos de modo parcial, responsabilidad en lo que finalmente ocurrió. Lo anterior denota un entendimiento de la mujer, que en este caso era una niña, como “provocadora” y permite la violencia sexual y discriminatoria ejercida en el hostigamiento, eximiendo de responsabilidad al victimario por ello. Respecto a lo último señalado, adviértase que, si bien la decisión imputa un delito al Vicerrector, descarta el delito de acoso sexual. De este modo, la decisión señalada, en forma implícita, avaló conductas de acoso sexual contra una niña, al no considerar que las mismas incluyen la “preparación” del abuso posterior, mediante la uti-

lización de una situación de poder por parte del perpetrador, como ya fue explicado (supra párrs. 130 a 132). (CORTE IDH, 2020a, p.60)

Ximene Cortez ainda ressaltou que a “impunidade e as ações do estado também transmitiram mensagens implícitas, incluindo a permissão tácita para transgredir os limites sexuais no ambiente escolar”²⁰.

2. DIREITOS VIOLADOS

Em julgamento a Corte IDH concluiu pela existência da violação dos seguintes direitos humanos: i. direito à vida e à integridade pessoal; ii. direito à proteção da honra e da dignidade; iii. direito à educação; iv. obrigação do Estado de prevenir atos de violência contra a mulher e abster-se de realizá-los; v. direito às garantias judiciais e à proteção judicial dos familiares.

i. Direito à vida e à integridade pessoal: entendeu-se que houve a violação dos seguintes dispositivos da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (CADH): Artigo 4.1 “Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente” e Artigo 5.1. “Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua integridade física, psíquica e moral”. A Corte IDH, ao se referir diretamente ao caso em questão, concluiu que:

(...) en el caso hubo no solo acoso u hostigamiento sexual, sino acceso carnal, y que las conductas ejercidas, que se prolongaron en el tiempo, conllevaron una continuidad o reiteración de graves actos de violencia sexual. La Corte explicó que los derechos a la integridad personal y vida privada conllevan libertades, entre las que se encuentra la libertad sexual y el control del propio cuerpo. Tales libertades pueden ser ejercidas por adolescentes,

20 Tradução livre

en la medida en que desarrollan la capacidad y madurez para hacerlo. (CORTE IDH, 2020b, p.3)²¹

ii. direito à proteção da honra e da dignidade: fundamentado no Artigo 11 da CADH, que vocaliza as seguintes garantias: o respeito à honra e o reconhecimento da dignidade; a vedação a ingerências abusivas na vida privada do indivíduo, de sua família e de sua residência e a vedação às ofensas à honra e à reputação.

iii. direito à educação: o artigo 19 da CADH traz a previsão de que toda e qualquer criança deve ser protegida e assistida por todos os entes da sociedade: “Toda criança tem direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado”, por meio desse dispositivo e do artigo 13 do Protocolo de São Salvador, ficou evidenciado que o Equador violou frontalmente o direito à educação de Paola Guzmán Albarracín. Nesse mesmo artigo, o Protocolo afirma que a educação possui o papel primordial de fortalecer o respeito pelos direitos humanos em prol da justiça e da paz, colaborando para a “compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz”.

iv. obrigação do Estado de prevenir atos de violência contra a mulher e abster-se de realizá-los: conforme o Artigo 7 da Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar A Violência Contra A Mulher, “Convenção De Belém Do Pará” a Corte IDH fundamentou a violação do Equador em prevenir a violência contra a mulher:

21 Tradução livre: (...) no caso não houve apenas assédio ou assédio sexual, mas também relação sexual, e que a conduta praticada, que perdurou no tempo, implicou uma continuidade ou repetição de atos graves de violência sexual. O Tribunal explicou que os direitos à integridade pessoal e à vida privada implicam liberdades, entre as quais se encontra a liberdade sexual e o controle do próprio corpo. Tais liberdades podem ser exercidas pelos adolescentes, na medida em que desenvolvam capacidade e maturidade para tal.

Os Estados Partes condenam todas as formas de violência contra a mulher e convêm em adotar, por todos os meios apropriados e sem demora, políticas destinadas a prevenir, punir e erradicar tal violência e a empenhar-se em: a. abster-se de qualquer ato ou prática de violência contra a mulher e velar por que as autoridades, seus funcionários e pessoal, bem como agentes e instituições públicos ajam de conformidade com essa obrigação; b. agir com o devido zelo para prevenir, investigar e punir a violência contra a mulher; c. incorporar na sua legislação interna normas penais, civis, administrativas e de outra natureza, que sejam necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, bem como adotar as medidas administrativas adequadas que forem aplicáveis;

A Corte IDH ressaltou que o conceito de violência que possibilitou o reconhecimento da responsabilidade do Equador não está sujeito tão somente à violência física, mas também a outras formas de violência inerentes ao caso:

La Corte, teniendo en cuenta lo señalado, reiteró que la violencia dirigida contra una mujer por ser mujer, o que la afecta de manera desproporcionada, es una forma de discriminación, y advirtió que el concepto de violencia relevante para determinar la responsabilidad estatal no se limita a actos de violencia física. Aunado a ello, notó que las pautas pertinentes emanadas de la Convención sobre los Derechos del Niño imponen la protección de niñas o niños no solo respecto de la violencia física, sino también de otros actos que puedan causarles daño. Señaló que la violencia sexual contra la mujer o la niña comprende, por ende, no solo actos de naturaleza sexual que se ejerzan por medio de la violencia física, sino también otros de esa naturaleza que, cometéndose por otros medios, resulten igualmente lesivos de los derechos de la mujer o la niña o le causen daño o sufrimiento. (CORTE IDH, 2020b, p.4)²²

22 Tradução livre: O Tribunal, tendo em conta o acima exposto, reiterou que a violência

v. direito às garantias judiciais e à proteção judicial dos familiares: foi reconhecida a violação de direitos judiciais e processuais dos familiares de Paola Guzmán Albarracín com base em alguns artigos da CADH, principalmente o artigo 8 que aborda que “Toda pessoa tem direito a ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei (...)” e o artigo 25 que garante a “Toda pessoa tem direito a um recurso simples e rápido ou a qualquer outro recurso efetivo, perante os juízes ou tribunais competentes, que a proteja contra atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos pela constituição, pela lei ou pela presente Convenção (...)”.

Para a Corte IDH, o proceso que tramitava na justiça equatoriana violou o dever de agir em um prazo razoável, além das alegações processuais que reforçavam os preconceitos atinentes às questões de gênero, como a questão abordada acerca do “princípio da sedução”²³. Nesse sentido, foi constatada a violação à saúde mental e à integridade moral dos familiares de Paola Guzmán Albarracín passaram, devido à conduta pouco diligente do Estado equatoriano diante do processo judicial. Para além de todo o sofrimento inerente ao suicídio de Paola, destacou-se

dirigida contra uma mulher por ser mulher, ou que a afeta de forma desproporcional, é uma forma de discriminação, e advertiu que o conceito de violência relevante para determinar a responsabilidade do Estado não se limita a atos de violência física. Além disso, observou que as diretrizes relevantes emanadas da Convenção sobre os Direitos da Criança impõem a proteção das raparigas ou rapazes não só no que diz respeito à violência física, mas também contra outros atos que possam causar-lhes danos. Salientou que a violência sexual contra mulheres ou raparigas inclui, portanto, não só os atos de natureza sexual que são praticados através de violência física, mas também outros dessa natureza que, quando cometidos por outros meios, são igualmente prejudiciais aos direitos das pessoas a mulher ou menina ou causar dano ou sofrimento.

23 La Corte, además de la falta de diligencia estatal en los procesos administrativos y judiciales, reconocida por Ecuador, determinó: a) que hubo una vulneración al deber de desarrollar las actuaciones en un plazo razonable y b) que en el curso del proceso penal hubo determinaciones, que incidieron en el mismo, sesgadas por los preconceptos de género (CORTE IDH, 2020b, p.6-7).

que a mãe e a irmã foram atingidas ainda “i) la falta de auxilio por parte de la institución educativa a Paola tras la ingesta de fósforo blanco, y ii) la duración de los procesos judiciales y la actual impunidad, después de casi 18 años” (CORTE IDH, 2020b, p.8-9)²⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado equatoriano foi condenado pelas violências sexuais as quais Paola Guzmán Albarracín fora submetida pelo Vice-Reitor da escola pública que estudava. Dentre os pontos da condenação, a Corte IDH ressaltou a tolerância e a negligência institucional diante do conhecimento dos abusos sexuais. Reconheceu-se como vítimas de violações de garantias judiciais a sra. Petita Paulina Albarracín Albán e a sra. Denisse Selená Guzmán Albarracín, mãe e irmã de Paola (CORTE IDH, 2021).

Dentre as medidas de reparação determinadas pela Corte IDH, foi imposta a garantia de não repetição por meio das seguintes medidas:

- a) contar de forma permanente com informação estatística atualizada sobre situações de violência sexual contra meninas ou meninos no âmbito educativo; b) a detecção de casos de violência sexual contra meninas ou meninos nesse âmbito e sua denúncia; c) a capacitação de pessoal no âmbito educativo a respeito da abordagem e prevenção de situações de violência sexual; d) a prestação de orientação, assistência e atendimento às vítimas de violência sexual no âmbito educativo e/ou aos seus familiares. (CORTE IDH, 2021).

Além dessas medidas, estabeleceu-se que o Equador deveria:

24 Tradução livre: “i) pela falta de ajuda da instituição de ensino a Paola após a ingestão de branco fósforo, e ii) a duração dos processos judiciais e a atual impiedade, passados quase 18 anos”.

1) Oferecer gratuitamente, de forma diferenciada, tratamento psicológico e/ou psiquiátrico para Petita Paulina Albarracín Albán e Denisse Selena Guzmán Albarracín; 2) Publicar e divulgar a Sentença e seu resumo oficial; 3) Realizar um ato público de reconhecimento de responsabilidade internacional; 4) Conceder, em forma póstuma, o grau de Bacharel a Paola del Rosario Guzmán Albarracín; 5) Declarar um dia oficial de luta contra a violência sexual nas salas de aula; 6) Pagar à mãe e à irmã de Paola Guzmán Albarracín os montantes fixados na Sentença a título de indenizações por danos materiais e imateriais; e 7) Pagar os montantes fixados nessa Decisão a título de reembolso de custos e despesas às organizações representantes das vítimas. (CORTE IDH, 2021).

Desse modo afirmou-se que

La obligación de proteger a niñas y niños contra la violencia abarca las autolesiones y actos suicidas. Por otra parte, no son admisibles enfoques restrictivos del derecho a la vida, que abarca no solo “el derecho de todo ser humano de no ser privado de la vida arbitrariamente, sino también, el derecho a que no se le impida el acceso a las condiciones que le garantizan una existencia digna”. Este derecho se vio afectado en perjuicio de Paola, dado que ella fue sometida, durante más de un año, a una situación continuada de abuso y violencia institucional de carácter discriminatorio, que le generó un grave sufrimiento que se hizo evidente con su suicidio. (CORTE IDH, 2020b, p.6)²⁵

25 Tradução livre: A obrigação de proteger meninas e meninos contra a violência inclui automutilação e atos suicidas. Por outro lado, não são admissíveis abordagens restritivas ao direito à vida, que abrange não só “o direito de todo ser humano a não ser arbitrariamente privado da vida, mas também o direito a não ser impedido de aceder a condições que garantam uma vida digna”. existência.” Esse direito foi afetado em detrimento de Paola, visto que ela foi submetida, durante mais de um ano, a uma situação contínua de abusos e violência institucional de caráter discriminatório, o que gerou graves sofrimen-

Sobre a Supervisão de Cumprimento de Sentença, realizada em setembro de 2021, a Corte IDH reconheceu os esforços do Estado do Equador em executar as determinações impostas. A Corte enfatizou o reconhecimento da responsabilidade do Estado, que realizou ato público, com pedido de desculpas do Presidente do Equador em nome do Estado equatoriano diante da sra. Petita Paulina Albarracín Albán. No evento, o Presidente também assinou Decreto que reconheceu o dia 14 de agosto como o “Dia oficial de luta contra a violência sexual nas salas de aula” (CORTE IDH, 2021).

Em geral, a Corte IDH considerou o comportamento do Equador satisfatório diante das determinações de reparação postas na condenação do caso que vitimou Paola Guzmán Albarracín: “a Corte considerou positivo o fato de que, no ano seguinte à Sentença, o Equador cumpriu plenamente seis medidas de reparação e que, no que diz respeito à reparação relativa à prestação de tratamento psicológico e/ou psiquiátrico às vítimas” (CORTE IDH, 2021).

Nesse viés, a Corte afirmou que o Estado equatoriano tem demonstrado iniciativa de atender as demandas das vítimas, até para além do que foi determinado na sentença (CORTE IDH, 2021).

BIBLIOGRAFIA

CADH. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos** (Pacto de São José da Costa Rica). San José, 22 de novembro de 1969.

CADH. Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de San Salvador”**. 1990.

tos que se evidenciaram com seu suicídio.

CORTE IDH. **Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador sentencia de 24 de junio de 2020.** Corte IDH, 2020a.

CORTE IDH. **Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador sentencia de 24 de junio de 2020 - Resumen oficial emitido por la Corte Interamericana.** Corte IDH, 2020b.

CORTE IDH. **Equador é responsável pela violência sexual exercida por uma autoridade educativa contra a adolescente Paola Guzmán Albarracín.** Corte IDH, 2020c.

CORTE IDH. **Reportagens sobre Supervisão de Cumplimiento de Sentença - Caso Paola Guzmán Albarracín: violência sexual em instituição de ensino e a importância do pronto cumprimento das reparações.** Corte IDH, 2021. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/supervision_de_cumplimiento_testimonios.cfm?lang=pt>. Acesso em 26 out 2023.

CORTEZ, Ximene. **Ecuador: Caso Paola Guzmán y familiares.** Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pui6w_WPDw&t=366s>. Acesso em 26 out 2023.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a violência contra a mulher** (Convenção de Belém do Pará). 1994.

RACISMO RELIGIOSO: O DIREITO DE MANIFESTAÇÃO A FÉ DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE COMBATE

*Oldair Siqueira de Oliveira Junior*²⁶

*Felipe de Magalhaes Carvalho*²⁷

INTRODUÇÃO

No Brasil, as religiões africanas foram formadas pela diáspora negra quando pessoas de diferentes partes do continente foram trazidas e escravizadas. Como comenta Goldman (2005, p.3), são o resultado de “processos criativos de territorialização (...) e de reorganização dos territórios existentes em novas bases”. Entende-se que algumas características são comuns a elas e podem auxiliar a identificá-las.

Embora a religião tenha impacto na sociedade, ela também reflete a estrutura social. Algumas das características das religiões

²⁶ Graduando em direito no 9º período na instituição CNEC de Rio das Ostras/RJ.

²⁷ Mestrando em Direito pela UCAM. Advogado e Professor Universitário.

afro-brasileiras decorrem da experiência traumática de escravidão vivida por seus fundadores ou organizadores, de sua assimilação forçada ou voluntária ao catolicismo, além de suas experiências de “povo-de-santo” com outras religiões cristãs ou não cristãs (FERNANDES, 2017).

Indiscutivelmente, a religião reflete pontos da sociedade, reproduz sua estrutura, se modifica quando ela sofre grandes alterações e tem um enorme impacto na sociedade. Quando um território é povoado por populações de diferentes origens, ou quando uma população entra em contato com outra população de cultura diferente, as mudanças culturais são previsíveis e afetam também a esfera religiosa (OLIVEIRA, 2017).

Neste contexto, ocorre frequentemente o “sincretismo” entre religiões e o surgimento de novas religiões. Além disso, se as relações entre as pessoas em contato forem desiguais, como aconteceu nos sistemas coloniais e nas sociedades escravistas, a religião do grupo dominante será frequentemente imposta a outros ou tornar-se-á hegemônica. Isto pode explicar o porquê é que os negros brasileiros se tornaram católicos enquanto ainda veneravam os seus orixás, inquietos e obcecados adoradores do vodu. Embora as religiões tendam a valorizar a tradição, uma vez que uma população nunca está completamente isolada, a sua sociedade nunca é estática, podendo mudar ao longo do tempo, incorporando elementos de outros sistemas culturais ou adaptando-se às mudanças sociais (SILVA, 2017).

A religião reproduz e reforça estruturas sociais, mas também pode ser fator de consciência, resistência e mobilização social. Aumenta os sentimentos e a dignidade, reabastece a esperança, inspira a luta e a resistência entre os dominados, mostra-lhes o seu valor e garante-lhes a ajuda dos seres espirituais. Como é amplamente afirmado, as religiões de origem africana tornaram-se fatores poderosos na resistência à dominação cultural e na afirmação de identidades étnicas. Os terreiros de Mina, Candomblé, Batuque e Xangô não apenas professam uma religião trazida para o Brasil por africanos escravizados, como também

reafirmam identidades africanas - uns são jeje, outros são nagôs, angola, congo etc. (DIAS, 2012).

Diante dessa perspectiva, esse estudo centra-se no racismo religioso e tem como objeto de estudo o direito de manifestação a fé das religiões de matriz africana e busca contribuir para um diálogo que nos permita falar sobre a história, consequências da modernidade no tratamento dado às religiões de origem africana, além de permitir a discussão sobre a intolerância e o racismo religioso e pautar a importância da educação no combate à intolerância religiosa.

Desse modo, os objetivos específicos foram: apreender as origens das religiões de matrizes africanas no Brasil; ponderar sobre a criminalização histórica e prática discriminatória contra essas religiões no Brasil. Apresentando noções sobre intolerância, o direito à liberdade religiosa e de culto à luz de decisões do Poder Judiciário no Brasil; identificar os impactos do racismo contra religioso, bem como tratamento dado pelo estado aos casos de denúncia contra ações de cerceamento à liberdade de manifestação da fé pelos devotos das religiões de matriz africana.

A elaboração do presente estudo no que diz respeito ao procedimento, utilizou a pesquisa bibliográfica descritiva, de cunho explicativo e documental. Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa que considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito além daquela traduzida em números. No que cerne aos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, cujo intuito é fornecer mais informações sobre o tema que será abordado de modo que seja possível o seu melhor entendimento, explanação e orientação, estabelecendo maior familiaridade com a questão central abordada.

1. ORIGENS DO RACISMO RELIGIOSO: A COLONIZAÇÃO E O EUROCENTRISMO

As religiões de Matrizes Africanas, chegaram ao país no convés dos navios negreiros, foram durante muito tempo sujeitas às conquistas e foram rapidamente reconhecidas como religiões porque os credos eram

considerados seitas. Segundo Maia e Farias (2020, p, 582), a colonização pode ser vista como a primeira etapa da imposição sistemática de povos que não eram oriundos da chamada “civilização europeia”.

Para Fernandes (2017, p. 128), este é “um processo de submetimento e exploração brutal da população (de determinado país) existente e de populações trazidas para serem escravizadas”. Para tanto, essas sociedades passaram de uma formação pré-colonial de guerreiros, pioneiros e heróis para a expressão da domesticação, da transformação e da intenção absoluta em relação aos aspectos culturais e experienciais do colonizado (MAIA e FARIAS 2020, p. 582).

Para dominar a sociedade americana, privaram primeiro o seu povo da sua especificidade cultural, com o objetivo de selecionar apenas os elementos adequados ao desenvolvimento do capitalismo, que ainda estava na sua infância. Em segundo lugar, exploram formas de produção (capital e emoção), semiótica, “objetificações da subjetividade” e modos de expressão para suprimir com segregação e violência (QUIJANO, 2005, p. 121; FERNANDES, 2017, p. 131). Assim, impuseram aos colonizados suas respectivas culturas, replicando práticas dominantes, sejam elas materiais, tecnológicas ou religiosas (QUIJANO, 2005, p. 121).

Para Quijano (2005, p. 121):

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Dessa forma, foram produzidas historicamente novas identidades sociais, levando em conta não apenas o país de origem, mas também a “raça” dos colonizados. São os chamados índios, mestiços e negros, que também redefinem outros povos existentes (QUIJANO, 2005, p. 117). Essa relação social incluía as conquistas mencionadas anterior-

mente, as hierarquias impostas e os papéis sociais julgados de acordo com cada raça. Esta nova identificação negativa continha conotações de inferioridade que ainda hoje são visíveis (QUIJANO, 2005, FERNANDES, 2017).

Segundo Nathalia Vince Esgalha Fernandes, analisando-se o Brasil e o projeto de análise do Brasil e a forte tendência à homogeneização populacional como forma de integração social, orquestrada pelas elites e religiões dominantes do país, é um ponto importante nesse esforço e, portanto, não relevante para a sobrevivência da cultura hegemônica e o combate à discriminação têm muito a ver com isso (FERNANDES, 2017).

É importante notar, portanto, que o eurocentrismo é o precursor do racismo estrutural e, portanto, do racismo religioso constituído por elites econômicas e especialmente religiosas. Em todas as culturas, o catolicismo é considerado uma verdade e uma fé cuja estrutura se baseia em valores simbólicos e dogmáticos, na realidade e em diferentes interpretações da realidade. Assim, a compreensão da realidade permeia a sociedade e a experiência individual, justificando, em última análise, os diferentes comportamentos promovidos dentro de uma determinada sociedade (RIBEIRO, 2017). Ou seja, durante o período colonial brasileiro, para legitimar o tráfico de pessoas e a escravização do continente africano, foi criada uma ideologia baseada no catolicismo, considerando que o catolicismo foi e é uma religião considerada hegemônica e conservadora (RIBEIRO, 2017).

Ao contrário dos povos indígenas que foram catequizados e muitas vezes considerados sob a influência de demônios, os negros da África eram considerados inferiores e pecadores. Hoje, comentários racistas estão por toda parte sobre o assunto, como chamar os negros de “cor pecaminosa”. A Igreja Católica colonial enfatizou que “a África é um continente demoníaco e todos os seus habitantes foram condenados ao fogo eterno” (OLIVEIRA, 2017, p. 360).

Diante disso, o processo de escravização dos negros foi legitimado, afirmando que a única chance de salvação de um africano era ser levado como escravo para o continente americano, onde teria acesso

ao cristianismo. Portanto, a escravidão era vista como uma dádiva para os africanos (RIBEIRO, 2017). Existe um tipo específico de discriminação que precisa de ser erradicado: o racismo religioso, que envolve especificamente tradições culturais e religiosas de ascendência africana.

2. O RACISMO RELIGIOSO

2.1 INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: DA LIBERDADE AO PRECONCEITO

A repressão à religião africana começou durante a escravatura, e o país tem sido dominado pela Igreja Católica desde o início da colonização, pelo que qualquer outra expressão da religião é considerada crime. Nesta época, os escravos africanos eram objetos de posse, existências indignas da existência humana, e não podiam ter fé. Durante a época colonial, os escravos trazidos para o Brasil eram batizados ao sair dos portos africanos ou ao chegar ao Novo Mundo, sendo marcados com brasas ou usando anéis de ferro no pescoço para significar sua nova identidade como cristãos (SILVEIRA, 2006).

Desta forma, de acordo com Silveira (2006) eles se misturaram e aceitaram a nova religião. Em muitos casos, os senhores permitiam que os escravos fizessem festas e tocassem tambor quando eram melhor tratados, motivados pelo acirramento do tráfico negreiro e pelo aumento dos custos trabalhistas para mantê-los vivos por mais tempo.

Até meados do século 20, essas crenças religiosas eram conhecidas como “curandeirismo”, “feitiçaria”, “espiritismo” e “baixo espiritismo” até a metade do séc. XX. Desde a fundação da República, o Estado brasileiro estabeleceu um mecanismo regulatório para combater as “bruxas” e introduziu as práticas das religiões afro-brasileiras em três artigos do Código Penal de 1890: artigos 156, 157 e 158, que envolvem a ilegal prática da medicina, magia e a proibição da bruxaria (MAGGIE, 1992, p. 43).

Durante o século XX, foram introduzidas diversas formas de controle institucional sobre estas práticas, com a criação de estâncias de

jogo, alfândegas, com o registro, e licenciamento a serem exigidos para a existência legal destes centros. Em 1941, a criminalização continuou e o delegado passou a exigir, além do registro nas delegacias regionais e especializadas, registros na Delegacia de Segurança Especial e na Delegacia de Informações Gerais para obter a formação política, social e criminal e seus componentes (MAGGIE, 1992, p. 46).

2.2 A LIBERDADE RELIGIOSA E LIBERDADE DE CULTO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A implicação da palavra “intolerância” estabelece um processo hierárquico, pois não é preciso tolerar, é preciso respeitar a diversidade das mais diversas expressões de fé. Dentre esses preceitos, a intolerância religiosa persiste na sociedade brasileira apesar das influências africanas. De acordo com o Mapa da Intolerância Religiosa, os principais alvos da intolerância no Brasil de maioria cristã são as religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda (GUALBERTO, 2012).

Um dos maiores problemas contemporâneos é a “demonização” destas religiões. Contudo, Santos (2012) questiona as razões da escolha destas religiões como alvos primários. Estes ataques à religião afro-brasileira não são apenas estratégias de proselitismo para grupos socioeconômicos mais baixos que alguns estudiosos esperam que possam consumir as religiões afro-brasileiras e neopentecostais na sua totalidade, mas parecem ser uma estratégia de “cavalo de Tróia”. A luta destas religiões é monopolizar as suas principais mercadorias de mercado religioso, a mediação mágica e as experiências de transe religioso, transformando-as no valor intrínseco dos sistemas neopentecostais. Com estes, é possível lançar ataques a outras denominações cristãs com maiores chances de vitória (SILVA, 2012, p. 220-221).

Uma aparente falta de compreensão destas religiões é também um fator significativo nos ataques. Muitas vezes, as pessoas religiosamente intolerantes não veem a religião como algo que as ajuda ou melhora, mas sim como algo que as nutre ideologicamente, o que acaba por exa-

cerbar e levar a situações violentas. Outro aspecto relacionado a essa intolerância se deve à diversidade da esfera religiosa brasileira, tendo em vista que o último censo de 2010 mostrou que a religião hegemônica, o catolicismo, vem diminuindo, abrindo espaço para um certo grau de pluralismo nesta esfera, daí o aumento maciço no número de evangélicos. Para os críticos de religiões africanas como a Umbanda e o Candomblé, os ataques são uniformes independentemente da religião. Isto implica que os indivíduos têm dificuldade em fazer as pazes com as diferenças (SILVA, 2012).

Segundo Teixeira (2008) tudo isto conduz à importância de novas estruturas religiosas em que o diálogo inter-religioso é o foco, que por sua vez constitui um espaço único para a experiência da complementaridade mútua entre as religiões. O autor acredita que este é um dos desafios mais importantes do novo milênio. O diálogo não significa de forma alguma um enfraquecimento da fé, mas sim um aprofundamento da fé, chamando-a a explorar outros espaços e a abrir-se a dimensões novas e inusitadas.

2.3 TRATAMENTO DADO PELO ESTADO BRASILEIRO AOS CASOS DE DENÚNCIA CONTRA AÇÕES DE CERCEAMENTO À LIBERDADE DE MANIFESTAÇÃO DA FÉ PELOS DEVOTOS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

De acordo com o informativo Correio Brasiliense, publicado em 16 de outubro de 2022, os episódios de violência religiosa estão aumentando no Brasil e, de todas as religiões praticadas no país, as religiões africanas são as mais atacadas. Em reportagem da Rede Nacional Afro-Brasileira de Religiões e Saúde (Renafro), “Respeite meu Terreiro”, entrevistou 255 líderes religiosos de todo o país. A pesquisa que mostra uma concentração de 46% de terreiros na região sudeste, mostrou que quase 99% dos entrevistados confirmaram ter participado de algum tipo de crime.

Ademais, práticas criminosas são confirmadas pelos dados oficiais da Comissão Nacional de Direitos Humanos (ONDH), Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) de 2021. De acordo com o arquivo, há 571 denúncias sobre violações de direitos humanos, relacionados à liberdade de crença, nos últimos 12 meses e mais da metade está associada às religiões africanas.

Nesse sentido, Marco Antônio Teobaldo, coordenador de comunicação da pesquisa, afirma:

O que o estudo mostra de grave é que os dados oficiais não apontam que a intolerância religiosa está em toda a sociedade brasileira, porque quando analisadas, as pesquisas oficiais são geradas por boletins de ocorrências, por notificações na polícia e quando chega nesse extremo é uma ponta do iceberg. São nos terreiros onde as pessoas se sentem acolhidas e é para os líderes religiosos que contam. As lideranças que participaram apontam que existe um grande número de pessoas atacadas de forma violenta ou velada nos ambientes de trabalho, sociais e até mesmo nos ambientes públicos (2022, online).

É notório o abismo entre ser vítima de intolerância religiosa e ter a garantia de exercer a liberdade religiosa de maneira efetiva pelos mecanismos do governo estadual e federal. Apesar deste direito se encontrar consagrado no ordenamento jurídico, o ritmo com que a lei é aplicada em benefício dos devotos das religiões de matriz africana não tem acompanhado o ritmo com que esses indivíduos são agredidos diariamente (PIMENTA; MELO; MARTINS, 2018).

De acordo com a notícia no UOL (2022), em entrevista a babalorixás, ialorixás, pais e mães de santo, ambos retrataram que muitos casos que chegam as delegacias, são registrados como vandalismo, ao invés de considerarem tais casos como crimes de intolerância religiosa. Com base no exposto, os crescentes casos de intolerância religiosa, contra as religiões de matriz africana e seus adeptos, justificam-se pela certeza

da impunidade, devido à legislação branda referente a estes crimes que deveriam ser tratados com mais rigor.

2.4 A PERSEGUIÇÃO AOS ADEPTOS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Há duas coisas a notar sobre a violência contra as religiões africanas. O primeiro ponto refere-se à demonização dos orixás e entidades dessas religiões pelo simples fato de não terem nenhuma semelhança com o cristianismo ou com a cultura europeia, enquanto o segundo ponto refere-se ao fato de que devido ao racismo, é por serem uma religião e seus seguidores serem em sua maioria negros (NASCIMENTO, 2017, p. 52).

Segundo Nogueira (2020, p.35), “não se pode negar que os ataques direcionados à questão religiosa, no bojo das relações sociais, começam e são reforçados por meio de um discurso legitimado pelo poder e por poderosos”. Nesse ponto, importante ressaltar o relatório da Comissão Contra a Intolerância Religiosa²⁸, o qual mostra que as religiões de origem africana sofreram mais ataques no Rio de Janeiro em 2011. A comissão incluiu representantes da sociedade civil, administração pública, Ordem dos Advogados do Brasil, polícia civil e representantes de diversas religiões.

O relatório reuniu denúncias, mensagens de redes sociais, notícias de organizações de movimentos sociais e depoimentos de líderes religiosos ou das próprias vítimas. O documento abrange eventos que ocorreram em todo o estado do Rio no ano passado. Nesse sentido, Nogueira (2020 p. 42) dispõe:

Certamente, a vergonha, a estigmatização, o racismo e o apagamento de pessoas de terreiro apontam para a estratégia de se

28 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/estudo-mostra-que-religoes-dematrizes-africanas-foram-alvo-de-91percent-dos-ataques-no-rj-em-2021.ghtml>

esconder atrás da indicação de pertencimento religioso ligado às expressões religiosas hegemônicas e brancas, a outras religiosidades ou até à ausência de religião. É preferível até se identificar como não religioso a pertencer a uma religião de origem preta.

Em mais da metade dos casos (56%), o agressor está associado a religiões evangélicas. Mas, de acordo com o relatório, o número pode ser ainda maior. Outrossim, o Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e dos Direitos Humanos (Ceplir), fundado em 2012, registrou 1.014 casos no estado do Rio de Janeiro entre julho de 2012 e agosto de 2015, dos quais 71% foram contra seguidores de matriz africana, 7,7% contra os evangélicos, 3,8% contra os católicos, 3,8% contra os judeus e 3,8% contra a liberdade religiosa em geral, no entanto, os estudos mencionados mostram que a notificação de reclamações é baixa.

Segundo Nogueira (2020, p. 36), “os templos foram invadidos e profanados. Em outros casos, houve ataques verbais, destruição de iconoclastia e até ataques incendiários ou tentativas de homicídio [...]”. Parece que a violência e a perseguição contra as religiões de origem africana são provas das consequências da escravatura colonial, da dominação negra e da sua subjugação. Desta forma, mostra-se a gravidade da violência contra estas religiões, que continua desde a colonização até aos dias de hoje e é mantida através da legitimação do racismo, no entanto, estes ataques não parecem ser de natureza puramente religiosa; o Racismo (PIRES; MORETTI, 2016, p. 389 apud NOGUEIRA, 2020, p. 46).

2.5 DIREITO À LIBERDADE RELIGIOSA E LIBERDADE DE CULTO À LUZ DE ALGUMAS DECISÕES DO PODER JUDICIÁRIO NO BRASIL

Infelizmente, alguns líderes religiosos pentecostais e neopentecostais encorajam a intolerância às religiões africanas. As violações dos direitos dos crentes religiosos africanos incluem ataques verbais, invasões

de templos, incêndios em locais de culto, danos em objetos e até agressões físicas.

Atualmente, muitos casos de alegada intolerância religiosa contra as religiões africanas ocorrem através das redes sociais. Diante disso, será feita uma análise do RE 146.303, decisão da Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal que condena um padre por fazer comentários intolerantes nas redes sociais, vejamos:

As Recurso ordinário em habeas corpus. Denúncia. Princípio da correlação. Observância. Trancamento da ação penal. Descabimento. Liberdade de manifestação religiosa. Limites excedidos. Recurso ordinário não provido. 1. Inexiste violação do princípio da correlação quando há relação entre os fatos imputados na denúncia e os motivos que levaram ao provimento do pedido da condenação. 2. O direito à liberdade religiosa é, em grande medida, o direito à existência de uma multiplicidade de crenças/descrenças religiosas, que se vinculam e se harmonizam – para a sobrevivência de toda a multiplicidade de fés protegida constitucionalmente – na chamada tolerância religiosa. 3. Há que se distinguir entre o discurso religioso (que é centrado na própria crença e nas razões da crença) e o discurso sobre a crença alheia, especialmente quando se faça com intuito de atingi-la, rebaixá-la ou desmerecê-la (ou a seus seguidores). Um é tipicamente a representação do direito à liberdade de crença religiosa; outro, em sentido diametralmente oposto, é o ataque ao mesmo direito. 4. Como apontado pelo Superior Tribunal de Justiça no julgado recorrido, a conduta do paciente não consiste apenas na “defesa da própria religião, culto, crença ou ideologia, mas, sim, de um ataque ao culto alheio, que põe em risco a liberdade religiosa daqueles que professam fé diferente [d]a do paciente”. 5. Recurso ordinário não provido.

De acordo com os dados em notícia no site Dindara (2022)

O levantamento revela que as religiões de matriz africana são os maiores alvos de ataques nas redes sociais e também mostra como a intolerância está diretamente ligada com o racismo, já que, no segundo semestre de 2020, 62% das pessoas que registraram boletim de ocorrência por intolerância religiosa são negras. Desse total, 37% são adeptos do candomblé e da umbanda.

É importante ressaltar que para a resolução dos conflitos devem ser analisadas as circunstâncias específicas de cada caso e respeitados os princípios constitucionais. Por outras palavras, para implementar verdadeiramente o Estado de direito democrático, todas as decisões jurídicas relativas ao direito à liberdade religiosa devem ser guiadas pelos valores do pluralismo e da tolerância.

2.6 O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO COMO MEIO DE COMBATE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O diálogo inter-religioso demonstra o potencial para novas perspectivas sobre o comportamento religioso, reconhecendo que a religião pode desempenhar um papel importante na construção de uma ética que supere a violência. Igualmente comprometidos com a tarefa comum de salvaguardar a integridade das pessoas e o seu direito de exercer a liberdade religiosa (SCHILLEBEECKX, 1997, p. 171).

Segundo Nogueira (2020, p. 30), a tolerância religiosa, a intolerância religiosa, a liberdade religiosa, o ecumenismo, a inter-religião e o secularismo são alguns dos temas levantados a nível nacional, seja nas observâncias religiosas ou nas atividades religiosas. Além da ação contra a violência sofrida pelas religiões de matriz africana, também foram discutidos os direitos humanos e o secularismo.

Além de praticar a reciprocidade, o diálogo inter-religioso possibilita novos aprendizados, pois todos os interlocutores têm o direito de exercer suas crenças com respeito e igualdade, melhor dizendo, “(...) o reconhecimento de autenticidade e verdade” (TEIXEIRA; DIAS, 2008, p. 127 apud BARCELOS, 2021).

Ressalta-se que de acordo com Barcelos (2021) “no diálogo, o objetivo não é a mudança de religião, mas a mudança de seus interlocutores e uma nova apropriação de sua fé”.

Tendo em vista que as religiões de matriz africana Umbanda e Candomblé são as que mais sofrem preconceito no Brasil, neste viés os autores Kaitel e Santos (2018), no que cerne a religião Umbandista, elucidam:

A Umbanda, religião brasileira com matrizes africanas, ameríndias e europeias, está no rol das religiões que mais sofrem preconceito. Este fato, por si só, poderia justificar a participação de seus membros em diálogos inter-religiosos como forma de autoproteção e proteção da religião. É uma postura válida, mas ainda parcial. Uma comunidade mais aberta e cooperativa é boa para a grande maioria de seus membros, não apenas para aqueles que momentaneamente se encontram em posições sociais de menor poder. A construção de uma sociedade mais igualitária é (ou deveria ser) objetivo de muitos (KAITEL; SANTOS, 2018).

Os líderes religiosos precisam se unir para combater o preconceito e promover a beleza, a paz e a celebração da vida, lembrando que estes são os pontos em comum entre os todos e desta forma desenvolverem-se juntos, construindo sobre as suas diferenças, para contribuir para um bem maior.

3. A EDUCAÇÃO NO COMBATE À INTOLERANCIA RELIGIOSA

A importância da educação no combate ao racismo religioso é inegável. A educação desempenha um papel vital na construção de sociedades inclusivas e tolerantes, onde todas as pessoas, independentemente de sua fé ou crenças, são tratadas com igualdade e respeito.

A educação promove a conscientização e a sensibilização sobre as diferentes religiões e práticas espirituais. Ela oferece uma oportunidade para as pessoas aprenderem sobre as crenças e tradições de outros grupos religiosos, desafiando estereótipos e preconceitos infundados.

O ensino religioso nas escolas com foco na compreensão de todas as religiões desempenha um papel fundamental na promoção da tolerância, respeito e diversidade., sendo essa abordagem educacional ampla que permite aos alunos explorarem as crenças, práticas e valores de diferentes religiões, cultivando uma compreensão mais profunda das tradições espirituais do mundo.

Ao conhecer e respeitar as diversas religiões, os alunos estão mais bem preparados para se tornarem cidadãos informados e inclusivos em uma sociedade cada vez mais globalizada e diversificada. Isso ajuda a criar um ambiente escolar e uma sociedade onde a diversidade religiosa é valorizada, promovendo a coexistência harmoniosa e combatendo estereótipos e preconceitos. O ensino religioso que abrange todas as religiões contribui para uma educação abrangente que promove a aceitação da pluralidade religiosa e cultural, preparando os alunos para um mundo diverso e interconectado.

Através da educação, o diálogo inter-religioso é facilitado, permitindo que as pessoas de diferentes crenças se comuniquem, compartilhem experiências e promovam a compreensão mútua.

Em resumo, a educação é uma ferramenta fundamental no combate ao racismo religioso, promovendo a compreensão, o respeito, o diálogo e a igualdade entre as diferentes crenças religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos identificar o surgimento das religiões afro-brasileiras e como elas resistiram ao longo dos séculos pré-coloniais e pós-coloniais até os dias de hoje. É possível conhecer mais sobre os motivos pelos quais essas religiões foram marginalizadas na sociedade brasileira desde o seu surgimento até os dias atuais, e como o envol-

vimento das religiões pentecostais e neopentecostais viola o direito à liberdade de exercício religioso.

Os métodos do racismo religioso são semelhantes ao racismo e as suas formas de violência também são semelhantes, e o maior alvo são as religiões africanas. É importante ressaltar que o racismo não se trata de determinados comportamentos, mas sim dos processos históricos e políticos ocorridos durante a escravidão. São examinados os dispositivos do ordenamento jurídico que protegem o direito à liberdade de religião e de culto, bem como a importância da Lei nº 9.459 de 1997 e da Lei nº 17.157 de 2019.

Alguns enfatizam que embora essas religiões tenham surgido em períodos diferentes, elas foram um meio para os escravizados e seus descendentes resistirem à escravidão, uma forma de cultivar sua cultura e crenças, e foram permeadas de memórias ancestrais de suas origens locais.

Embora os negros viessem de diferentes partes de África, a integração religiosa foi uma forma de se unirem, sobreviverem e resistirem ao período da escravatura. esclareceu que a essência do diálogo inter-religioso é o pluralismo religioso e não o acordo sobre certos valores ou mesmo convencer outras religiões da sua verdade. No Coração das Religiões de Origem Africana, procuramos demonstrar que esta cooperação entre diferentes religiões pode ser um meio de combate à intolerância religiosa e à violência sofrida pelas religiões de origem africana, pois proporcionará a estas religiões um espaço para demonstrarem a sua realidade, quebrar preconceitos baseados no desconhecido.

Ante ao exposto, é válido ressaltar que a liberdade religiosa é considerada um direito fundamental e inalienável devido à sua importante ligação com a dignidade humana. Nesse sentido, notamos o reconhecimento das comunidades afro-brasileiras na esfera pública, exigindo respeito e acesso à proteção jurídica. O reconhecimento legal adequado requer, portanto, uma nova visão da modernidade multiculturalista e um conjunto de direitos garantidos pela constituição.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. (Coord.) **Políticas públicas: conceitos e práticas**. v. 7. Belo Horizonte: Sebrae, 2008. 48 p. Série Políticas Públicas.
- BARCELOS, Z. do C. G. de. **O diálogo inter-religioso como estratégia de combate a intolerância religiosa sofrida pelas tradições afro-brasileiras**. *Último Andar*, [S. l.], v. 24, n. 38, p. 199–217, 2021. DOI: 10.23925/ua.v24i38.54922. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/54922>. Acesso em: 24 de out. 2023.
- BATISTA, Nilo. **Introdução Crítica ao Direito Penal Brasileiro**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- BERNARDINO, Joaze. **Hierarquia e cor entre empregadas domésticas em Goiânia**. In.: Barbosa, Lúcia Maria de Assunção et al. *De pretoa afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 240.1 3,
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal: parte geral**. 9. e. São Paulo: Saraiva, 2004, v. 1.
- BOBBIO, Norberto, PASQUINO, Gianfranco, MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política**, 11. ed., Brasília: UnB, 1983.
- BRASIL. Lei n. 9459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, **que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.459%2C%20DE%2013,7%20de%20dezembro%20de%201940. Acesso em: 24 de out. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 494601 – Recurso Especial**. Relator: Ministro Marco Aurélio. Brasília, 28 de março de 2019. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=751390246>. Acesso em: 24 de out. 2023.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 6^a ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CRENÇA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7GRAUS, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/crenca/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

DIAS, Julio César Tavares. **As religiões afro-brasileiras no discurso da igreja universal do reino de deus: a reinvenção do demônio**. 2012. 131fl. Dissertação. Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

DIP, Ricardo e FERNANDES, André Gonçalves. **Laicismo E Laicidade No Direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. Em: **Revista Calundu**. Vol. 1, n .1, jan-jun 2017. p.117-136.

FERRETI, Sergio Figueredo. **Repensando o Sincretismo: Estudo sobre a casa das minas**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: São Luís, 1995

HASSEMER, Winfried. **Introdução aos fundamentos do Direito Penal**. Tradução de Pablo Rodrigo Aflen. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2005. P. 102.

HERKENHOFF, João Batista. **Gênese dos Direitos Humanos**. 2^a. ed. Aparecida. São Paulo: Santuário, 2002.

- LOREA, Roberto Arriada. **Em Defesa Das Liberdades Laicas
Capa comum.** Porto Alegre (RS): Livraria do Advogado, 2008.
- MARIANO, Ricardo. **Pentecostais em ação: a demonização dos
cultos afro-brasileiros** In: SILVA, Vagner Gonçalves (org). In-
tolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo
religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de
São Paulo, 2007.
- MARTINS, Ives Gandra da Silva et al. **Liberdade Religiosa e Liber-
dade de Expressão.** São Paulo: Noeses, 2020.
- MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Administração Pública: foco
nas instituições e ações governamentais.** 3. Ed. São Paulo:
Atlas, 2010.
- MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos fundamentais e controle da
constitucionalidade:** estudos de direito constitucional. 3.ed.
rev. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2004.
- MILANI, Daniela Jorge E PACHECO, José Ernani de Carvalho.
**Igreja e Estado - Relações, Secularização, Laicidade e o
Lugar da Religião no Espaço Público.** Prefácio de Gabriel
Chalita. Curitiba (PR): Juruá, 2015.
- MIRABETE, Júlio Fabrini. **Execução Penal: Comentários a Lei
nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MIRANDA, D. A. **Comentários à Lei de Imprensa.** 3. ed. São
Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.
- MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Religião e Socie-
dade: Hegemonia ou Submissão.** Ponta Grossa, PR: Atena,
2019. E-book (142p.)
- MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil Interpretada.** 5.
ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 129.

- MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos fundamentais: Teoria Geral, Comentários aos Artigos 1º a 5ª da Constituição da República Federativa do Brasil: Doutrina e Jurisprudência.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil: resistência, participação e contribuição.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas.** Revista Eixo. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/viewFile/515/279>. Acesso em: 24 de out. 2023.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa Capa comum.** Col. Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio. A experiência de falar sobre as religiões afrobrasileiras. In: **Revista Calundu.** Vol.1, n.1, jan-jun 2017. p.142-146.
- OLIVEIRA, G. **País ainda precisa avançar no combate ao racismo.** Senado notícias, 12 dez. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especialcidadania/pais-ainda-a-precisa-avancar-no-combate-aoracismo>>. Acesso em: 24 de out. 2023.
- PIMENTA, R. M. de M.; MELLO, S. P. M. P. ; MARTINS, E. B. de C. . Intolerância religiosa: a ineficácia das leis na proteção dos adeptos das religiões de matrizes africanas. **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, [S. l.]**, v. 2, n. 3, p. 143–159, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/revapees/article/view/32264>. Acesso em: 24 de out. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Milton. **Liberdade Religiosa: uma proposta para debate**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SILVA JÚNIOR, Hélio e BARREIRA, Ricardo. **Liberdade Religiosa - A Proteção da Fé: direitos e prerrogativas das religiões afro-brasileiras**. Disponível em contato@ceert.org.br.

SILVA, Carolina Rocha. **As múltiplas relações entre traficantes “evangelizados” e adeptos das religiões afro-brasileiras em favelas cariocas**. ANPOCS- Caxambu-MG, 2017.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda – caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Rodrigo Lobato Oliveira de. **Liberdade Religiosa: Direito Fundamental Numa Sociedade Democrática e Pluralista**. Belo Horizonte (MG): D´Plácido, 2021.

UOL: **Denúncias de intolerância religiosa triplicam em 5 anos no estado de SP**. São Paulo, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimasnoticias/2022/04/18/intolerancia-regiliosa-estado-de-sao-paulo-umbanda-candom->

bleevangelicos.htm?fbclid=IwAR1tgN_fDL_gvfRG4nOH4Z-
-2qupEzabre6lmqewn9IlcROuJK_Rkm0K3Wg4. Acesso em:
24 de out. 2023.

WEINGARTNER NETO, Jayme. **Liberdade Religiosa Na Cons-
tituição: Fundamentalismo, Pluralismo, Crenças, Cultos.**
Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

ZAFFARONI, Eugênio Raul, **Direito Penal Brasileiro.** Rio de Ja-
neiro: Revan, 2003, v.I, p.246.

DIREITOS HUMANOS E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

*Ari Ricardo Avila Schuller*²⁹

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa estudar a educação antirracista pelo viés dos direitos humanos, com o fim de estabelecermos práticas antidiscriminatórias, coibindo a proliferação do racismo e da discriminação na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, através de uma pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, à luz do paradigmático Habeas Corpus nº 82.424, julgado pelo Supremo Tribunal Federal em 2003, que definiu a abrangência do crime de racismo, foi desenvolvido um minucioso estudo das condições sociorraciais no Brasil.

No primeiro capítulo, foi feita uma abordagem sobre o racismo no Brasil, sendo definidas as principais características e diferenças entre racismo, preconceito e discriminação, abordando os conceitos antro-

29 Mestre em Criminologia pela Universidade Fernando Pessoa – Portugal. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal. Graduação em Direito. Servidor do Tribunal de Justiça/RS. Ex-servidor da Marinha do Brasil e da Brigada Militar. Professor de Direito e Criminologia. E-mail: ariavila27@gmail.com

lógico, sociológico e a moderna concepção do termo “raça” pela ciência jurídica, delimitado pelas modernas descobertas sobre o mapeamento humano pela ciência biológica. Seguindo, apontou-se considerações sobre as formas de racismo, caracterizadas pelo racismo individual, institucional, estrutural e recreativo. Foram feitas observações acerca da formação de raças do povo brasileiro, que possui como característica uma considerável parcela de pessoas miscigenadas, com diferentes origens étnico sociais. Porém, pelos fatos históricos da escravidão, o país resultou numa sociedade dividida em raças e classes, o que se perpetua nos dias atuais (FERNANDES, 2008; SOUZA, 2021).

No segundo capítulo, foi realizada uma análise sobre a educação no plano dos direitos humanos, lastreados na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, reiterados pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, bem como pela Convenção Interamericana sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação de Nova Iorque em 1966.

Seguindo, pontuou-se sobre o princípio da tolerância, previsto no preâmbulo e no artigo 3º, inciso IV, da Constituição brasileira – CRFB, que constitui uma importante ferramenta de combate às variadas formas de racismo e de discriminação, com intuito de promovermos uma educação voltada para a aceitação das diferenças e da diversidade cultural no país, formando uma sociedade mais fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Derradeiramente, o debate sobre o racismo, a discriminação, o preconceito racial e uma educação inclusiva e antirracista, traz à tona a discussão acerca da falsa democracia racial em nosso país, tendo em vista as diversas manifestações de intolerância à diversidade sociorracial hodiernamente ainda percebidas. Somam-se aspectos materiais, estruturais da sociedade brasileira, que são desigualmente proporcionados aos diferentes grupos étnicos que a compõem, estabelecendo uma profunda desigualdade econômico-social herdada do período escravocrata no Brasil, que precisa ser repensada e reajustada para que todos tenham as mesmas condições de oportunidades de desenvolvimento de direitos básicos da cidadania (ALMEIDA, 2022; SOUZA, 2021).

1. RACISMO NO BRASIL

1.1. RAÇA E RACISMO

Embora tenha diferentes significados, o sentido mais utilizado pelos sociólogos e antropólogos é o que identifica o racismo como uma ideologia que visa a admitir a superioridade de uma raça sobre outra, na qual se atribuem à raça considerada inferior qualidades, condições, atributos e características subalternas à raça considerada superior (ALMEIDA, 2019; SCHULLER, 2020).

Antropologicamente, três grandes raças eram consideradas dentro do gênero humano, que classificavam determinados grupos de acordo com determinados traços comuns, como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto e o tipo de cabelo. Essas raças eram a branca, caucasiana, europeia; a negra, negroide, da África; e a amarela, do continente asiático (FERNANDES, 2008; SCHULLER, 2020).

Entretanto, os estudos geneticistas, como o mapeamento do genoma humano, indicam que não há distinções entre os seres humanos por qualquer característica física que possa classificá-los por raças diferentes. Há, no entanto, uma identificação de todos os grupos de pessoas como integrantes de apenas uma espécie humana. Nesse sentido, na órbita jurídica, esclarecedora a ementa do paradigmático julgado no Habeas Corpus nº 82.424 do Supremo Tribunal Federal – STF:

[...] 3. Raça humana. Subdivisão. Inexistência. Com a definição e o mapeamento do genoma humano, cientificamente não existem distinções entre os homens, seja pela segmentação da pele, formato dos olhos, altura, pelos ou por quaisquer outras características físicas, visto que todos se qualificam como espécie humana. Não há diferenças biológicas ente os seres humanos, na essência são todos iguais. 4. Raça e racismo. A divisão dos seres humanos em raças resulta de um processo de conteúdo meramente político-social. Desse pressuposto origina-se o ra-

cismo que, por sua vez, gera a discriminação e o preconceito segregacionista. [...]

Verifica-se, portanto, que não há nenhuma distinção genética cientificamente comprovada que indique a classificação de raças entre os seres humanos, mas, ao contrário, essa classificação de pessoas por raças ocorre de maneira política, econômica e social (ALMEIDA, 2022; SOUZA, 2021).

1.1.1 RACISMO NA CONCEPÇÃO INDIVIDUALISTA

Na perspectiva individualista, de natureza psicológica, o racismo seria uma espécie de preconceito, como dispõe Sílvia Almeida (2019, p. 25):

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

1.1.2 RACISMO NA CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL

Nessa concepção, o racismo ocorre através da normalidade da propagação do racismo nas instituições, como apregoa Almeida (2019, p. 26):

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funciona-

mento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Como dispõe Moreira (2019, p. 35), o racismo institucional desdobra-se por quatro formas:

O racismo institucional pode assumir quatro formas. Ele pode ocorrer quando pessoas não têm acesso aos serviços de uma instituição, quando os serviços são oferecidos de forma discriminatória, quando as pessoas não conseguem ter acesso a postos de trabalho na instituição ou quando as chances de ascensão profissional dentro dela são diminuídas por causa da raça. Esse tipo de prática discriminatória encontra sua sustentação na presença de atitudes culturais racistas que permeiam as normas que regulam instituições públicas e privadas, e também na mentalidade daqueles que atuam de forma racista quando as representam.

1.1.3 RACISMO NA CONCEPÇÃO ESTRUTURAL

O racismo estrutural merece ser analisado pelo processo social como um todo, em suas manifestações políticas, históricas, econômicas e jurídicas, e encontra-se arraigado no processo de dominação social (SOUZA, 2021).

Assim pontua Almeida (2019, p. 33) sobre o racismo estrutural

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

1.1.4 RACISMO NA CONCEPÇÃO RECREATIVA

Nessa concepção, o racismo opera através de um projeto de dominação do grupo que detém o poder econômico-social sobre o grupo historicamente aliado das formas de poder, como dispõe Moreira (2019, p. 95).

Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas.

1.2. PRECONCEITO

O preconceito, assim como o racismo, trabalha no plano das ideias, significando um prejulgamento irracional sobre as qualidades das pessoas, fundado em falsas crenças difundidas social ou culturalmente, conforme esclarece Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2004, p. 18):

[...] o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. Como se, o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só nesse último caso é referido como discriminação.

Ele pode gerar uma prática de discriminação no âmbito social, ou pode permanecer latente no âmbito psicológico, formando preconceitos sobre os grupos étnico-raciais, estabelecendo estereótipos ou, até

mesmo, desenvolvendo teorias racistas, nas quais a qualquer momento, podem manifestar-se exteriormente através de manifestações preconceituosas, discriminatórias ou racistas sobre um determinado grupo sócio racial (ALMEIDA, 2019).

Em nosso país, há uma forte tendência ao preconceito econômico e sócio racial, tendo em vista a histórica concentração de renda existente, que deixa, nas mãos de poucos, o produto da produção econômica. Assim, os índios, os negros e os nordestinos, por exemplo, possuem baixos indicadores sociais, ocasionando, a uma grande parcela da sociedade brasileira, uma exclusão histórica de direitos fundamentais, como a saúde e a educação, e determinando, no seio da sociedade, estereótipos sociais que limitam ou definem grupos de pessoas consideradas inferiores, gerando preconceitos e discriminações (MOREIRA, 2019).

1.3. DISCRIMINAÇÃO

A discriminação ocorre quando manifestamos nosso racismo ou preconceito através de condutas que buscam distinguir ou excluir indivíduos ou grupos de indivíduos pela raça, gênero, sexo, cor da pele, religião, procedência regional, nacional ou étnica, condição econômica, e assim por diante. Ela “é mais abrangente que o racismo, pois inclui além do problema racial também os de ordem sexual, social, econômica, religiosa, etc.” (SILVA, 2001, p. 113).

A discriminação negativa é maléfica para toda a sociedade, já que estabelece tratamentos diferentes entre os cidadãos, ocasionando exclusões e desigualdades sociorraciais ilegítimas, gerando conflitos e falta de oportunidades de acesso a bens essenciais para o pleno desenvolvimento do ser humano e da cidadania (ALMEIDA, 2019; MOREIRA, 2019).

1.4 RACISMO À BRASILEIRA

Considerando o tempo de colonização portuguesa, há que considerar a sua influência na formação do povo brasileiro, assim como da maciça escravização dos negros africanos, por conta do tráfico negroiro.

Existem também outras etnias, como a dos habitantes primitivos, os índios, que teve grande influência em nossa cultura, a dos imigrantes europeus, que aportaram em nosso território no final do século XIX, com a ideia do branqueamento do País, para suprir o fim da mão de obra escrava (FERNANDES, 2008).

Um dos traços característicos de nosso país é a miscigenação, tão ressaltada por Gilberto Freyre em sua obra clássica, “Casa Grande e Senzala” (2000, p.83), consistindo na mistura de raças através das relações inter-raciais:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer se igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora.

A colonização portuguesa facilitou essa interação, pois, embora seja de origem europeia, Portugal teve anos de convivência com mouros do norte da África, o que influenciou na miscigenação com os índios e negros no Brasil, como observa Freyre (2000, p.273):

A dualidade na cultura e no caráter dos portugueses acentuaram-se sob o domínio mouro; e uma vez vencido o povo africano persistiu sua influência através de uma série de efeitos da ação e do trabalho dos escravos sobre os senhores. A escravidão a que foram submetidos os mouros e até moçarabes, após a vitória cristã, foi o meio pelo qual se exerceu sobre o português decisiva influência não só particular do mouro, do maometano, do africano, mas geral, do escravo. (...).

Nessa perspectiva, essas diferentes etnias contribuíram para a formação de nossa cultura, nas mais diferentes áreas, como na educação,

na religião, nas artes, no esporte, na culinária e no nosso idioma. A miscigenação de raças resultou numa sociedade pluralista e diversificada, com diferentes influências nas áreas culturais, como no sincretismo religioso e no eclecismo musical.

2. RACISMO E EDUCAÇÃO NO PLANO DOS DIREITOS HUMANOS

2.1. DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são os direitos básicos, fundamentais de todos os seres humanos. Foram debatidos ao longo dos anos, até chegar-se à concepção contemporânea, onde se entende que os direitos do homem possuem um conteúdo bastante semelhante ao direito natural. Não seriam propriamente direito, mas algo que surge antes deles e como fundamento deles (MARMELESTEIN, 2016, p. 24).

No contexto de direito da comunidade universal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz explicitamente em alguns artigos, princípios fundamentais que devem tutelar todos os homens individualmente, como, por exemplo, em seus artigos I, II, IV e VII:

Artigo I Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Artigo IV Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas. Artigo VII Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que

viola a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

No que tange à discriminação racial, o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que foi aberta à assinatura em Nova Iorque e pelo Brasil 1966, havendo o Congresso Nacional aprovado pelo decreto legislativo nº 23 de 1967 e pelo Presidente da República, através do Decreto nº 65.810 de 1969. Isso se harmoniza com a tutela constitucional no Brasil em 1988, e infraconstitucional, principalmente pelo advento da lei nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, estabelecendo um norte para a hermenêutica jurídica de nosso país, referente à temática racismo, preconceito e discriminação racial.

Para exemplificar, alguns dos principais artigos dessa Convenção, os quais amparam as minorias étnico-raciais, no contexto do sistema universal de proteção aos direitos humanos:

1. Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou referência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida. **ARTIGO II** 1. Os Estados Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar, por todos os meios apropriados e sem uma política de eliminação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças e para esse fim [...] **ARTIGO III** Os Estados Partes especialmente condenam a segregação racial e o apartheid e comprometem-se a proibir e a eliminar nos territórios sob sua jurisdição todas as práticas dessa natureza. **ARTIGO IV** Os Estados partes condenam toda propaganda e toda as organizações que se inspirem em idéias ou

teorias baseadas na superioridade de uma raça ou de um grupo de pessoas de uma certa cor ou de uma certa origem étnica [...].

No que se refere ao direito à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê em seu artigo 26 que

1. **Toda a pessoa tem direito à educação.** A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Por derradeiro, verifica-se, no plano dos direitos humanos, uma previsão protetiva aos direitos básicos, essenciais e inalienável a todo ser humano. A isso, alia-se a necessidade da utilização tanto das normas internas como das internacionais referentes aos direitos humanos, a fim de uma aplicação mais efetiva a esses direitos, como observa o ministro Gilmar Mendes no já citado Habeas Corpus nº 82.424 do STF:

Não custa lembrar que, em matéria de direitos humanos, a interpretação jurídica há de considerar, necessariamente, as regras e cláusulas do direito interno e do direito internacional, cujas prescrições tutelares se revelam – na interconexão normativa que se estabelece entre tais ordens jurídicas – elementos

de proteção vocacionados a reforçar a imperatividade do direito constitucionalmente garantido [...]

2.2. PRINCÍPIO DA TOLERÂNCIA

O princípio da tolerância, que inicialmente esteve ligado à ideia de amizade como alicerce da sociedade, na Grécia Antiga, por Aristóteles, teve diversos significados até chegar ao entendimento atual. Começou de forma implícita, até evoluir e vir expressamente previsto nos textos constitucionais modernos ocidentais, como esclarece Vicente de Paulo Barreto (2011, p. 1344):

Entre os princípios do estado democrático de direito, alguns se encontram claramente explicitados, outros, como é o caso do princípio da tolerância, acham-se implícitos no texto constitucional. [...] As sucessivas guerras civis, a violência nas cidades e no campo, as diferentes formas de fanatismo religioso, os ódios raciais e os conflitos étnicos, que coincidem com a história do Estado moderno, fizeram com que a ideia de tolerância, adquirisse um novo significado. [...] concebida como um princípio de organização da sociedade liberal e democrática, a tolerância adquiriu status constitucional, sendo incorporada ao estatuto jurídico do estado democrático de direito (Constituição Federal, Preâmbulo e art. 3º, IV).

Com efeito, esse princípio encontrou guarida na Constituição brasileira – CRFB/88, estando previsto em seu preâmbulo: “*Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulga-*

mos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”.

O texto constitucional reforça o princípio da tolerância em seu artigo 3º, inciso IV, constituindo um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”, e, de acordo com o artigo 4º, inciso VIII, rege as relações internacionais do País: “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

Além disso, a **educação** é um direito social fundamental, prevista no art. 6º da CRFB/88, sendo essencial ao pleno desenvolvimento das pessoas, e deve ser garantida por todos os entes federativos, isto é, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, como dispõe o art. 23, inc. V, da CRFB/88.

Assim sendo, o espírito atual da tolerância, em nosso texto constitucional, visa a construir o alicerce para a consolidação de uma sociedade democrática, evitando o totalitarismo e o radicalismo, como o racismo, a xenofobia, o preconceito de classes, a intolerância religiosa e a homofobia. Ele busca efetivar princípios que apregoam as diferentes culturas e valores deste mundo globalizado, pluralista e multicultural. Visa promover a liberdade de manifestação e de crença, a igualdade de tratamento e de oportunidades para todos, e o acesso aos direitos fundamentais inerentes ao ser humano, para o exercício da plenitude de sua cidadania.

2.3. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

A necessidade da construção de uma sociedade inclusiva, tolerante, pluralista e livre de preconceitos, requer uma reanálise da formação educacional no Brasil. Para isso, necessário compreendermos a complexidade das raízes da formação do povo brasileiro, com todas suas condicionantes raciais, a fim de estabelecermos diretrizes para o estabelecimento de uma estrutura pedagógica emancipatória e democrática.

Nesse viés, a importância simbólica do ensino e do aprendizado de uma cultura de perspectiva afro-brasileira, de maneira antidiscriminatória e descolonizadora, é de salutar relevância para o entendimento de nossa pluralidade racial (LUZ e LUZ, 2013; SOUZA, 2021).

A desconstrução de estereótipos racistas e preconceituosos, o enfrentamento de velhos paradigmas epistemológicos e o fornecimento de uma base curricular baseada no respeito à diversidade racial, considerando as singularidades culturais que compõem o processo de formação da sociedade brasileira, pode ser o diferencial para o essencial processo de descolonização e para o desprendimento de valores antiéticos que aqui se perpetuam (LUZ e LUZ, 2013; BARRETO e ANDRADE, 2013).

A educação antirracista de maneira inclusiva, portanto, assume um papel de extrema importância, na medida em que a desigualdade racial é estruturante de nossa sociedade e as formas de lutar e mudar essa realidade passa pelo processo educacional, com estabelecimento de novos paradigmas e com espaços de poder sendo ocupados de maneira mais igualitária e democrática (ALMEIDA, 2018; BARRETO e ANDRADE, 2013).

Essencial a inclusão da pauta racial no meio acadêmico, para que, dessa maneira, possamos promover o importante debate científico sobre a necessidade de distribuição de oportunidades mais justas, assim como combater as heranças escravocratas que assolam a base social brasileira, promovendo a indispensável e desejada justiça social (SOUZA, 2021).

O enfrentamento das desigualdades consolidadas historicamente no Brasil passa, portanto, por uma mudança do modelo estrutural educacional que compõe os currículos escolares no Brasil, com o propósito de promovermos uma política antirracista de inclusão, com uma formação educacional que atente às mudanças sociorraciais necessárias para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de democracia racial, defendida por boa parte da população brasileira, baseia-se no senso comum erroneamente difundido.

Não encontra sustentação lógico científica, a partir do momento em que verificamos um abismo social entre as duas principais raças que compõem o Estado brasileiro, ou seja, negros e brancos, constituindo uma sociedade estruturalmente desigual em oportunidades e condições sociais.

Herança de um passado perverso, no qual a escravidão, por quase 300 anos, formou uma sociedade dividida, com profundas desigualdades sociais, a discriminação racial permanece forte, mesmo que inconscientemente, no seio da sociedade brasileira, determinando a cada indivíduo o seu papel a ser desempenhado, conforme sua classificação racial pré definida política e economicamente.

Essa discriminação, consolidada culturalmente, provoca grandes injustiças a uma boa parcela dos cidadãos brasileiros, que encontram dificuldades de ascensão social, tendo seus direitos fundamentais, como a educação, a saúde, e o trabalho, prejudicados, tendo em vista os fortes instrumentos de exclusão social a que estão sujeitos.

O racismo brasileiro, em que pese tenha caído em desuso o tradicional conceito antropológico de raça, permanece firme como construção político-ideológica, determinando certos grupos como alvos de manifestações preconceituosas e discriminatórias. Isso, por meio do racismo individual, institucional, estrutural ou recreativo que nos define.

Nesse sentido, a importância da formação de valores formadores de uma sociedade mais aberta à diversidade cultural, a fim de consolidarmos uma educação antirracista orientada pelos direitos humanos, com respeito à tolerância e à dignidade da pessoa humana.

De molde a sintetizar os argumentos, analisando a legislação específica da vedação ao racismo, o compromisso assumido perante a legislação internacional com os direitos humanos, e a orientação de uma educação inclusiva e antirracista, com o intuito da erradicação das condutas discriminatórias criminosas, é possível concluir que o Brasil possui um forte compromisso com as minorias historicamente discriminadas em nosso seio social. Isso, com intuito de desenvolver a igualdade

substancial, promovendo a todos os setores da sociedade os direitos básicos da cidadania, com fulcro na dignidade da pessoa humana, e à luz da fundamentação dos direitos humanos.

Desse modo, respeitando e valorizando as múltiplas variações culturais, com aceitação e inclusão dessas diversidades, podemos reduzir as diferenças arraigadas no inconsciente coletivo da nação brasileira, formando uma sociedade com respeito à diversidade e à pluralidade de culturas multiétnicas, antidiscriminatória e, acima de tudo, inclusiva e integradora, com o pleno desenvolvimento dos direitos inerentes à da cidadania das pessoas, com a efetivação dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, que são imprescindíveis, inalienáveis e irrenunciáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lúcio. Les racines du racisme institutionnel. *In* Almeida, Lúcio. (Org.). **Racismo Institucional: o papel das instituições no combate ao racismo**. Joinville: Clube dos Autores, 2022, pp. 27-42.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuição do núcleo de estudos afro-brasileiros da UFES. *In* BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa... [et al.], (organizadores). **Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, pp. 25 – 40.

BARRETO, Vicente de Paulo. Princípio da Tolerância. *In* TORRES, Ricardo L.; KATAOKA, Eduardo T.; GALDINO, Flavio (org). TORRES, Sílvia F. (supervisora). **Dicionário de Princípios Jurídicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, pp. 1344-1352.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus nº 82.424**. Paciente: Siegfried Ellwanger. Impetrante: Werner Cantalício João Becker. Coator: Superior Tribunal de Justiça. Relator para acórdão: Min. Mauricio Correa. Brasília, 17.09.2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. 34 ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 40 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LUZ, Marco Aurélio. LUZ, Narcimária C. P. Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira. *In* BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa... [et al.], (organizadores). **Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, pp. 105 – 124.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 02 nov. 2023.

SCHULLER, Ari Ricardo Avila. Racismo Virtual. *In* MARTINS, Felipe Antunez (Org). **Estudos contemporâneos em ciências criminais**. Curitiba: Appris, 2020, p. 227 – 242.

SILVA, Katia Elenise Oliveira da. **O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

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

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EM COMBATE AO TRABALHO INFANTIL E A DIFICULDADE DE ACESSO A EDUCAÇÃO

*Luiz Arthur Ecard Moreira Firmo*³⁰

*Felipe de Magalhães Carvalho*³¹

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho o tema “a legislação brasileira em combate ao trabalho infantil e a dificuldade de acesso a educação”. Tem-se como objetivo problematizar a proteção do ECA ao trabalho infantil, interrogando a existência ou não de legislações de proteção específicas para as crianças e adolescentes, como forma de demonstrar a falta de regulamentação dos trabalhos mirins, trazendo dados considerados importantes pelo seu caráter atual. O projeto pretende focar na perspectiva de discutir os problemas estruturais da sociedade, sendo aplicado o método dialético à compreensão do processo histórico das mudanças e dos con-

30 Discente do curso de Bacharel em Direito pela Faculdade CNEC de Rio das Ostras.
E-mail: larthurfirino@gmail.com

31 Docente do curso de Bacharel em Direito pela Faculdade CNEC de Rio das Ostras.
E-mail: drfcarvalho38@gmail.com

flitos sociais. A pesquisa consistirá na análise documental e bibliográfica sobre a problemática do trabalho infantil. Por fim, a execução deste estudo pretende contribuir com dados para fortalecimento dos direitos da criança e do adolescente, através da criação de diálogos que possa mobilizar os diversos segmentos da sociedade organizada, focando uma forma diferenciada de tratar sobre o tema “trabalho infantil”, considerando as diferenças tal como são: uma riqueza no desenvolvimento e no respeito entre as diversas culturas humanas.

1. A PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE;

1.1 DEFINIÇÃO DE CRIANÇA E ADOLESCENTE:

Na legislação brasileira, temos como definição de criança toda a pessoa até doze anos de idade incompletos, sendo estas incapazes absolutamente no código civil, e adolescente toda a pessoa de 12 anos completos até os 18 anos de idade, podendo estes serem incapazes absolutamente ou relativamente.

Conforme Artigo 3º e 4º do Código Civil:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

Incapacidade absoluta se dá a toda pessoa até 16 anos de idade, que para os atos da vida civil, necessitam de um responsável para responder pelos seus atos. E a incapacidade relativa, São as pessoas que não estão aptas ao exercício ou gozo de seus direitos, sendo estes os maiores de 16 anos e menores de 18 anos; os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o dis-

cernimento reduzido; os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo; os pródigos, entre outros. Que necessitam de um responsável absolutamente capaz para estar junto, “validando” os seus atos da vida civil.

1.2 A DIFICULDADE DE ACESSO A EDUCAÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES SUBMETIDAS AO TRABALHO INFANTIL;

O trabalho afeta a capacidade da criança para frequentar a escola e aprender, tirando dela a oportunidade de realizar plenamente seus direitos à educação, lazer e desenvolvimento.

Entre as muitas consequências físicas, psicológicas, econômicas e sociais do trabalho infantil está a evasão escolar. No Brasil, 2,5 milhões de crianças e jovens ainda estão fora da escola.

O grande problema é que a maioria dos que estão fora da escola são afrodescendentes, quilombolas, indígenas, deficientes e vítimas de explorações, como o trabalho infantil. Quando uma criança é exposta ao trabalho infantil, ela não frequenta a escola e passa a ser vítima de várias violações.

Então podemos perceber que o trabalho infantil acaba por gerar baixo rendimento escolar, distorção idade-série, abandono da escola e não conclusão da Educação Básica. Cabe ressaltar que quanto mais cedo o indivíduo começar a trabalhar, menor é seu salário na fase adulta. Isso corre, em grande parte, devido ao baixo rendimento escolar e ao comprometimento no processo de aprendizagem. É um ciclo vicioso que limita as oportunidades de emprego aos postos que exigem baixa qualificação e com baixa remuneração, perpetuando a pobreza e a exclusão social.

Comparando o desempenho profissional daqueles que começaram a vida laboral já aos 15 anos (ou antes) com aqueles que entraram no mercado de trabalho após essa idade, o relatório revela que o trabalho infantil leva a menor performance acadêmica.

1.3 PRINCÍPIOS E DIREITO DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE;

Na norma brasileira que regulamenta as crianças e adolescentes, podemos citar alguns princípios que estão regidos para a proteção desses menores. Tendo como principal e através deste sendo criado os seguintes, podemos citar a teoria de proteção integral aonde parte da compreensão de que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral. Sendo:

O princípio da prioridade absoluta que tem como objetivo principal a proteção integral das crianças e dos adolescentes, assegurando a primazia que facilitará a concretização dos direitos fundamentais enumerados no artigo 227, caput, da Constituição Federal, e renumerados no caput do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda, levando em conta a condição de pessoa em desenvolvimento, a criança e o adolescente possuem uma fragilidade peculiar de pessoa em formação. Dessa forma, a prioridade deve ser assegurada por todos os membros da sociedade, tais como a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público.

Conforme Artigo 227º:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mas não podemos esquecer o parágrafo único do art. 4º do ECA , que abarca alguns aspectos para a garantia da prioridade absoluta, quais sejam:

- a) Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) Procedência de atendimento nos serviços públicos ou relevância pública;
- c) Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Dessa maneira, resta claro que o Estatuto da Criança e do Adolescente possui o objetivo de tutelar a criança e o adolescente de forma ampla, prevendo o conjunto extenso de mecanismos jurídicos voltados à tutela da criança e do adolescente para proteção integral dos direitos fundamentais *infantojuvenis*.

Nesse sentido, veja-se o entendimento de Guilherme Freire de Melo Barros acerca da interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Por isso, o Estatuto deve ser interpretado e aplicado com os olhos voltados para os fins sociais a que se dirige, com observância de que crianças e adolescente são pessoas em desenvolvimento, a quem deve ser dado tratamento especial (art. 6º).

O princípio da prioridade absoluta, assim, torna-se condição essencial na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente para que se proteja efetivamente os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Direito à profissionalização e à proteção no trabalho Todo o adolescente tem direito a se profissionalizar desde que com respeito ao fato de estarem em desenvolvimento e com treinamento adequado. Uma ótima maneira de entrar no mercado de trabalho é fazendo um curso profissionalizante. A lei prevê que o adolescente pode trabalhar, mas na condição de aprendiz. Até os 14 anos, ele tem direito de receber uma bolsa de aprendizagem. Acima dos 14 anos, continua sendo aprendiz,

mas com alguns direitos trabalhistas. Trabalhar seguindo as normas de segurança é essencial para adultos e adolescentes.

O princípio da dignidade da pessoa humana encontra-se insculpido no art. 1º,III da Constituição Federal como forma de constituir o Estado democrático de Direito e tem como fundamento a dignidade da pessoa humana.

Sendo assim Bulos (2011, p. 308) sintetiza da seguinte forma:

Este vetor agrega em torno de si a unanimidade dos direitos e garantias fundamentais do homem, expressos na Constituição de 1988. Quando o texto Maior proclama a dignidade da pessoa humana, está consagrando um imperativo de justiça social, um valor constitucional supremo. .Por isso, o primado consubstancia o espaço de integridade moral do ser humano, independentemente de credo, raça, cor, origem ou status social. [...] a dignidade humana reflete, portanto, um conjunto de valores civilizatórios incorporados ao patrimônio do homem. [...] abarca uma variedade de bens sem a qual o homem não subsistiria. A força jurídica do pórtico da dignidade começa a espargir efeitos desde o ventre materno, perdurando até a morte, sendo inata ao homem.

Portanto, tal princípio trata da garantia dos direitos básicos e do mínimo existencial que é inerente à pessoa humana e, por isso constitui o basilar dos princípios fundados no então Estado democrático de Direito.

Princípio da condição peculiar da pessoa em desenvolvimento salienta-se que tal princípio encontra-se inserido em diversos dispositivos legais, como os arts. 121 parágrafos único, 123,124, 125, ambos do ECA, que tratam dos direitos e garantias fundamentais dos Adolescentes, zelando pela integridade física e mental destes, na reavaliação da medida a cada seis meses e o seu cumprimento em estabelecimento adequado.

Ressalvando que estes se encontram em fase de desenvolvimento físico, psicológico, moral e social, merecendo garantias especiais que

lhes proporcionem um desenvolvimento digno, conferindo-lhes assim proteção integral e prioridade absoluta.

Visando manter condições gerais para o desenvolvimento do adolescente, por exemplo, garantido seu ensino e profissionalização (ISHIDA, 2011, p. 263).

Princípio da excepcionalidade a observação desse princípio faz-se necessário com extrema importância e cautela no tocante ao momento da aplicação de medidas privativas de liberdade, consistindo assim como uma exceção na aplicação da medida socioeducativa privativa de liberdade que somente será aplicada na total impossibilidade ou inadequação de qualquer outra medida em meio aberto.

Conforme o art. 227, §3º, V da Constituição Federal que assim dispõe:

Art.227. [...]

§3º. Os direitos a proteção especial abrangerão os seguintes aspectos: [...]

V- Obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade;

Sendo assim, as medidas privativas de liberdade

“devem ser as últimas medidas a serem aplicadas pelo Juiz, quando da ineficácia de outras” (ISHIDA, 2011, p. 263).

2. A REALIDADE DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO

O trabalho infantil é o desempenho de atividades de qualquer natureza por crianças e adolescentes que não tenha fins educativos, foi

uma prática muito comum em diversas civilizações ao longo do desenvolvimento da humanidade. Embora atualmente seja uma prática condenada na maioria dos países, ainda faz parte do cotidiano de milhões de crianças no mundo inteiro.

Até a Idade Média, o trabalho infantil, com exceção do trabalho escravo, estava vinculado ao complemento da mão de obra para o sustento familiar, sendo pouco comum o desenvolvimento do trabalho infantil para benefício de terceiros. No período feudal, as crianças passaram a trabalhar nos feudos, para os senhores feudais, e com os mestres artesãos nas Companhias de Ofício, sendo muito comum, durante esse período, o trabalho infantil em troca do aprendizado de um novo ofício, comida ou moradia.

A exploração do trabalho infantil atingiu seu auge durante a Revolução Industrial. Nas primeiras indústrias implantadas na Inglaterra, França, Alemanha e demais países da Europa, era comum a exploração da mão de obra infantil em razão de seu menor custo em comparação com a mão de obra masculina.

Assim, crianças, a partir dos quatro anos de idade, eram submetidas a regimes de trabalho de cerca de 14 horas diárias, em locais insalubres, sem controle de acidentes, em troca de pouco mais do que alimentação e moradia. Em consequência dessa exploração da mão de obra infantil no início da Revolução Industrial, muitas crianças foram mutiladas ou perderam a vida em acidentes que aconteceram no interior de fábricas. Além disso, era comum o abuso infantil dentro dessas fábricas.

Para evitar que essas situações continuassem a acontecer, em 1802, a Inglaterra implantou a primeira lei de controle do trabalho infantil nas indústrias do país. Com o passar do tempo, outros países, como França e Alemanha, também passaram a restringir o trabalho infantil. Entre as principais medidas implantadas, estavam a proibição do trabalho infantil noturno, a redução da carga horária máxima e o fim dos castigos físicos.

O conceito de criança tal qual concebemos hoje, como um ser indefeso que precisa de proteção, surgiu após esse período e foi um pressuposto para a constatação de que o trabalho infantil compromete o

desenvolvimento da criança e do adolescente. Essa constatação deve-se ao fato de que crianças trabalhadoras são expostas a acidentes, lesões e doenças, que, na maioria das vezes, podem ter efeitos permanentes e irreversíveis em seu organismo, já que, como ainda não atingiram a maturidade biológica, são menos resistentes.

Além disso, o trabalho, muitas vezes, impossibilita o convívio com outras crianças e o desenvolvimento de atividades próprias da idade, como brincar e estudar, comprometendo, assim, o seu desenvolvimento social e educacional. Diversas pesquisas mostram que uma das principais causas da evasão escolar é o ingresso precoce da criança e do adolescente no mercado de trabalho, que, sem qualificação profissional, acabam ingressando no mercado informal ou em serviços pesados que não exigem qualificação. Ao permanecer no mercado de trabalho, poucas crianças e adolescentes regressam para a escola, comprometendo também a sua evolução profissional.

Em consequência dessas constatações, essa prática passou a ser condenada pela maioria dos países, que passaram a combatê-la por meio da conscientização das pessoas e adoção de políticas e leis que punem empresas que contratam crianças para exercer algum tipo de função empregatícia. Um dos principais órgãos que combatem o trabalho infantil é a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que atua internacionalmente na promoção de acordos multilaterais para a criação de legislações internacionais contrárias a essa prática e na promoção de campanhas de conscientização sobre as consequências do trabalho infantil para a criança e o adolescente.

As estratégias de combate ao trabalho infantil têm conseguido importantes vitórias nos últimos anos. Segundo a OIT, em doze anos (de 2000 a 2012), houve uma redução de cerca de 40% do total de meninas e 25% do total de meninos que exerciam algum tipo de atividade remunerada, atingindo uma queda de 78 milhões de crianças trabalhadoras em todo o mundo.

Embora os resultados desse combate comecem a aparecer, a erradicação do trabalho infantil ainda é uma conquista longe de ser come-

morada. Ainda é muito comum a ocorrência de crianças desenvolvendo serviços agrícolas (nas pequenas propriedades agrícolas, as crianças são contratadas para ajudar na produção agropecuária) ou nas ruas dos grandes centros urbanos (vendendo balas, engraxando sapatos etc. Estima-se que, em 2012, cerca de 168 milhões de crianças trabalhavam em todo o mundo e metade desse total desempenhava funções que colocavam a sua saúde, segurança e o seu desenvolvimento em risco.

Os índices de trabalho infantil são mais preocupantes em países subdesenvolvidos, principalmente na África Subsaariana, em alguns países da Ásia e na América. Isso ainda ocorre porque a principal causa para o trabalho infantil no mundo continua sendo a miséria e a desigualdade social, aliadas a um sistema educacional precário, que não permite o desenvolvimento social da população de baixa renda. Sem condições para garantir o sustento familiar, os adultos responsáveis pela criança acabam utilizando a mão de obra infantil como um complemento da renda familiar.

Diante disso, para que as medidas de combate ao trabalho infantil realmente possam dar resultados significativos, é preciso reduzir a miséria e a desigualdade social no mundo, principalmente em países subdesenvolvidos. Como o trabalho infantil está relacionado com um problema social ainda mais complexo, a erradicação total dessa prática é muito difícil.

No ano de 2020, foi registrado um aumento no quantitativo de crianças exploradas no trabalho infantil, em referência ao ano de 2016.

Houve um aumento de aproximadamente 8,4 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo, ocorre que a quantidade de crianças e adolescentes que ainda estão expostas ao trabalho infantil é muito grande. Sendo registrado no ano de 2020, 160 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade que ainda estão em situação de trabalho infantil, dentre esses 160 milhões que estão em trabalho infantil, ainda temos um grande quantitativo que está em escravidão, sendo registrado 10 milhões de crianças de 5 a 17 anos de idade que nos dias atuais, se encontram em regime de escravidão.

Sendo 79 milhões, vítimas de trabalhos perigosos, definidos como trabalhos que podem afetar a saúde, segurança e a moral. Tendo ocorrido um aumento de 6,5 Milhões de crianças e adolescentes vítimas de trabalhos perigosos do ano de 2016 para o ano de 2020.

No cenário nacional não é muito diferente do restante do mundo, De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, em 2019, havia 1,768 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, o que representa 4,6% da população (38,3 milhões) nesta faixa etária.

A maior concentração de trabalho infantil está na faixa etária entre 14 e 17 anos, representando 78,7% do total. Já a faixa de 5 a 13 anos representa 21,3% das crianças exploradas pelo trabalho infantil.

Destes dados temos 24,2% que trabalham em área rural, e 75,8% trabalham em locais urbanos, como grandes metrópoles.

Segundo dados do estudo, 44,8% dos adolescentes de 14 a 17 anos ocupam as piores formas de trabalho infantil, na chamada lista TIP. As condições envolvem danos à saúde, ao desenvolvimento e à moralidade.

3. O COMBATE AO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

Em 1990, no Brasil foi aprovado o Decreto nº 99.710, que Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

A partir desse breve contexto verificamos que atualmente os principais mecanismos jurídicos para a prevenção e erradicação do trabalho infanto-juvenil para todas as crianças são:

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo VII, artigo 227, parágrafo 3º nos incisos I, II e III estabeleceu: a idade mínima de dezesseis anos para a inserção no mercado de trabalho, e da garantia dos direitos previdenciários e trabalhistas, bem como o acesso à escola para o adolescente trabalhador.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, inaugura uma nova visão, de que as crianças e adolescentes estão em condições peculiares, e de desenvolvimento no que diz respeito aos direitos fundamentais da criança e do adolescente.

A Consolidação das Leis do Trabalho que possui um aparato legal de proteção e erradicação do trabalho infanto-juvenil que sofreu algumas alterações, devido sua aprovação ser anterior a Constituição Federal de 1988, como forma de não ferir o texto constitucional.

Outro principal mecanismo são as Convenções e Recomendações da OIT ratificadas pelo Brasil que contemplam o combate ao trabalho infanto-juvenil são elas: a Convenção nº. 138 e a Recomendação nº. 146 que tratam da Idade

Mínima para o Trabalho, a Convenção nº. 182 e a Recomendação nº. 190 que estabelece as Piores Formas de Trabalho Infantil e ações imediatas para Sua eliminação.

O Decreto Federal nº. 6.481, aprovado em 12 de junho de 2008, em conformidade com a Convenção nº. 182 da OIT é a mais recente legislação brasileira relativa ao trabalho infanto-juvenil, que inclui o trabalho doméstico como uma das 89 piores formas de trabalho infantil.

Há também a Instrução Normativa nº. 26, de 20 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a Lei de Aprendizagem²⁸ e estabelece as condições de contrato, jornada de trabalho, plano pedagógico e carga horária do adolescente aprendiz. No seu artigo VII, inciso XXXIII refere-se à proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre para menores de 18 anos e também a proibição de trabalho, seja ele qual for desenvolvido por menores de 14 anos, com exceção do que acontece na condição de aprendiz.

Não podemos deixar de citar os Planos e Programas do governo que possuem o intuito de regulamentar e prevenir, como Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), e a articulação deste com o Programa Bolsa Família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, como mecanismo jurídico, foi elaborado a partir de uma visão global, pautada na concepção

ocidental de sociedade, de direitos, ciclo de vida, famílias, relações sociais e econômicas e política. O ECA acomoda as conquistas da Constituição Federal em favor da infância e da juventude proibem qualquer tipo de trabalho para menores de quatorze anos de idade, exceto na condição de aprendiz.

Como podemos observar no Capítulo V do Estatuto no que se refere ao direito à profissionalização e a proteção ao trabalho, elucidado no artigo 60 há explícita proibição de qualquer trabalho aos menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. Assim, o Estatuto introduz inovações no tratamento desta questão, mas sabemos que mesmo com essas lutas e legitimações dos direitos das crianças e adolescentes ainda existem milhares delas trabalhando em carvoarias, pedreiras, carregando sisal, na plantação de fumo, em olearias, operando máquinas que os mutilam e entre outras tantas atividades. No entanto é importante salientar que somente o adolescente tem o direito de exercer o trabalho, como estabelecido, no ECA, logo qualquer trabalho infantil é ilegal.

No entanto, como método o Estatuto desloca a tendência tuteladora, que em muitas vezes prevalece em alguns programas destinados ao público infanto-juvenil, e propõe a substituição por propostas de caráter socioeducativo e emancipatório. Dessa forma, pretende-se, conferir à criança e ao adolescente a condição de sujeito de direitos. Ainda estamos longe de atingir tal objetivo, porém, mais perto do que jamais estivemos. As áreas mais difíceis são sem dúvida a erradicação do trabalho infantil e a situação dos adolescentes em conflito com a lei e as medidas socioeducativas, em substituição ao modelo de prisão juvenil da antiga FEBEM.

O ECA é uma política de atendimento descentralizada, que define como diretriz da política de atendimento a criança e do adolescente a criação dos conselhos municipal, estadual e nacional em defesa dos direitos. Esses Conselhos de Direitos são organizados de forma paritária pelo governo e sociedade, que operam como órgãos deliberativos e controladores das ações referentes ao campo infanto-juvenil,

em todos os níveis de governo. Porém, deve-se elucidar que os Conselhos de Direitos não desempenham papel executivo sendo este de competência governamental.

Desta maneira, destacamos o papel do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), este sim órgão deliberativo de composição paritária e tem a função controladora das políticas públicas criado pela lei 8.242, de 12 de outubro de 1991.

Com base na Lei citada acima o CONANDA tem como objetivo contribuir para a formação e a prática da cidadania e garantia de proteção integral relacionado aos interesses da criança e do adolescente, levando em consideração as diferentes realidades estaduais e regionais e buscando responder as necessidades básicas de cada Conselho, garantindo assim a unidade dentro da diversidade.

Diante de todas estas informações, podemos concluir que no Brasil o trabalho infantil é combatido através do estatuto da criança e do adolescente, constituição federal de 1988, consolidação das leis o trabalho, convenção internacional Nº 138 e 182.

Porém, mesmo com esses diversos órgãos reguladores que combatem o trabalho infantil, no Brasil não temos uma lei específica para regulamentar o trabalho mirim, Conforme o ordenamento jurídico brasileiro atual, questões relacionadas à atuação de artistas, atrizes e atores mirins encontram-se regidas pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, por outras legislações específicas, como a Lei nº 6.533/1978 e pelas Convenções 29, 105, 138 e 182, da OIT, ratificadas pelo Brasil.

Ocorre que temos hoje projetos leis que visam a regulamentação do trabalho mirim, principalmente o artístico, tendo em vista o grande crescimento de crianças se tornando influenciadores nas plataformas digitais. Nesse caso podemos citar o projeto Lei 2259/22 estabelece regras para o exercício da atividade de influenciador digital mirim, ou seja, a pessoa com até 16 anos de idade que obtém seguidores nas redes sociais ou em sítios eletrônicos por apresentar algum conteúdo, em qualquer tipo de plataforma virtual.

Vale ressaltar, que O direito à educação também deve ser respeitado e priorizado, de modo que é necessário garantir que a atuação artística do indivíduo não interfira na sua educação e não prejudique a sua frequência e desenvolvimento escolar. Ademais, a segurança e bem-estar dos agentes deve sempre ser zelada, de modo que o ambiente de trabalho deve ser seguro e saudável para o desenvolvimento das crianças e adolescentes envolvidas.

Por fim, outra preocupação que surge se dá em relação à administração dos ganhos e proventos, já que, geralmente, essa administração é feita pelos pais, tutores ou responsáveis dessa criança e, apesar do melhor interesse do menor dever sempre ser respeitado, alguma das vezes, não é o que ocorre, como nos casos de Britney Spears, Shirley Temple, Lindsay Lohan, Jacksons Five e Beyoncé e, mais recentemente, o caso de Larissa Manoela, artistas que começaram suas carreiras muito jovens e relataram, quando adultos, abusos econômicos por parte de seus pais ou responsáveis. O que demonstra a necessidade de regulamentação da administração da remuneração percebida por essas crianças e adolescentes, artistas, atrizes e atores mirins.

Devido a essas preocupações foi criado o projeto de Lei 3917/2023, apelidado de “Lei Larissa Manoela”, foi apresentado pelos deputados federais Pedro Campos (PSB-PE) e Duarte Júnior (PSB-MA). O referido projeto foi apresentado à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e visa a alteração do Código Civil brasileiro, para que sejam incluídas diretrizes acerca do tratamento e administração dos bens de filhos menores, bem como seja regulada a sua participação em sociedades empresariais.

Conforme o exposto, em um cenário de contante crescimento da indústria de entretenimento, é necessária a regulamentação do trabalho infantil para que se possa, através do regramento estabelecido, proporcionar o equilíbrio entre o direito, a liberdade de expressão e a manifestação artística da criança ou adolescente com a proteção ao seu bem-estar, educação e desenvolvimento sadio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de garantia de direitos especiais para as crianças. Acreditando que seja um indicador sobre o quanto avançamos na proteção da criança e do adolescente. Acreditamos ser um dos fatores cruciais entre as falhas do ECA a ausência de uma legislação específica para a criança e adolescente.

Com essa preocupação a pesquisa se constituiu em problematizar a proteção do ECA ao trabalho infantil, interrogando a existência ou não de legislações de proteção específicas para as crianças e adolescentes, como forma de tirá-las da invisibilidade social, trazendo dados considerados importantes pelo seu caráter atual. O estudo acarretou questionamentos sobre a forma como o Brasil tem conduzido essas discussões sobre a existência ou não de trabalho infantil de crianças e adolescentes, e de como as legislações brasileiras tem atuado nos assuntos relacionados ao trabalho infantil comparado aos outros países do mundo.

A luta consciente na sociedade tem sobre as crianças e adolescentes, é necessário difundir com dinamismo entre as populações vulneráveis as informações sobre direitos e sobre a violação. Pois, carecemos de normas legais mais atuantes que possam aplicar penas que realmente intimidem e, sobretudo para garantir direitos. Nesta discussão. A discussão sobre o trabalho infantil, pelo Serviço Social, mostra-se fundamental no processo de identificação das contradições que permeiam a vida em sociedade e para a apreensão da cotidianidade de crianças e adolescentes que têm sua infância perdida devido à inserção precoce no mercado de trabalho. É imprescindível estar à frente no que tange à realização destes estudos, ultrapassar a descrição do cotidiano, de programas de atenção, dando centralidade ao trabalho infantil enquanto expressão da questão social, que deve ser discutida, analisada, enfrentada e erradicada.

Nas pesquisas bibliográfica e documental não foram observadas legislações que tratassem especificamente dos trabalhos mirins no que diz respeito ao trabalho infantil. Mas, o que está acontecendo são mudanças na percepção da sociedade, percebendo que essas comunidades

precisam de políticas específicas, como forma de tirar as crianças de situações superexploração e violência.

Houve grandes mudanças ao longo da história no trato das crianças e adolescentes, sobretudo no que diz respeito às legislações que antes eram marcadas pela regulação e repressão da pobreza, hoje se apresentando sob as formas da expressão das contradições das desigualdades sociais.

Sobre o trabalho infantil, especificamente, observou-se que as principais condutas do governo para combater a referida exploração foram à criação de mecanismos de proteção ao menor, tais como legislação, fiscalização e implementação de projetos sociais tendo como intuito extinguir o trabalho infantojuvenil e criar meios que afastassem a criança e o adolescente do compromisso de subsistência familiar, que muitos assumiram e ainda assumem por todo o Brasil.

O ECA sendo um desses mecanismos fortaleceu os conselhos de direitos e a própria sociedade organizada. Esta centrou esforços para que sejam aprovados projetos como o já existente no Senado, que sustenta e permite dar visibilidade àqueles agentes que foram esquecidos e escamoteados do centro das discussões e questões sociais. O Brasil avançou muito na implantação de políticas públicas para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas para garantir a qualidade dessas políticas é preciso tratar a infância como prioridade absoluta nos orçamentos públicos.

Cabe indagar em que medida somos capazes de proteger corretamente a infância, não só da pobreza extrema, mas da fome, da exploração do trabalho e da violência que infelizmente é marca do cotidiano de milhões de crianças.

Dessa forma, a mudança cultural tem como base as experiências das próprias populações. Uma diretriz é bastante clara para o CONANDA, que o ECA precisa incorporar a diversidade. Reconhecer as contradições que cercam a vida econômica e social do povo em questão é fundamental para a contextualização do problema do trabalho infantil. Ademais, é preciso que se firme uma vez mais que a Constituição de 1988 reconhece o direito a diferença e o que isto implica, ou seja, o reconhecimento de formas diferenciadas de organização e de produção.

Finalizando, é preciso questionar esses espaços determinados pelo sistema, observando à participação protagônica dos principais sujeitos, neste caso a população infantojuvenil, na elaboração dessas legislações.

Acentuamos neste momento que nenhum dos assuntos aqui abordados foi esgotado. É pretendido dar continuidade e maior aprofundamento da análise num futuro próximo, por quanto há muitos aspectos a serem desvendados sobre as crianças que estão em situação de trabalho superexploratório. É preciso reconhecer que se o trabalho infantil tradicional é uma forma de aprendizado, no capitalismo ele adquire a face mais perversa da superexploração: abusivo, ilegal, sem direitos e baixíssima remuneração. Este conflito deve ser melhor compreendido por toda a sociedade.

Há muito para se aprender com o Mbyá, principalmente no que se refere ao respeito do ritmo individual de cada criança, pois ainda que o foco do ensino seja coletivo e oferecido de forma abrangente, à aquisição do conhecimento é única para cada um e, pelo menos aparentemente, não existe pressão ou cobrança.

Por fim, a execução deste projeto pretende contribuir com dados para fortalecimento dos direitos da crianças e adolescentes, através da criação de diálogos que possa mobilizar os diversos segmentos da sociedade organizada, e focando numa forma diferenciada de tratar sobre o tema “trabalho infantil”. Considerando que o Estatuto da Criança e Adolescente corretamente coíbe esta forma vil de exploração, nosso objetivo era contribuir na reflexão sobre em que medida a legislação brasileira reconhece ou ignora a especificidade da condição de trabalho na infância, na sua relação com o trabalho, ainda e cada vez mais inserido camufladamente na produção capitalista, embora totalmente desprovido de direitos.

Nossa hipótese parece por fim consistente: a ausência da proteção especialíssima para combater o trabalho infantil acaba por contribuir não só na sua invisibilidade, mas, sobretudo na sua maior extensão e intensidade, a cumular outras formas perversas de destruição cultural e social.

REFERENCIAIS BIBLIOGRAFICOS

Decreto - Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 38. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3o, alínea “d”, e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no. 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6481.htm.

Decreto nº 4.134 de 15 de fevereiro de 2002.

Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004.

Estatuto da criança e adolescente (1990): Disposições constitucionais pertinentes: **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** – 6 ed.- Brasília: Senado Federal subsecretaria de edições Técnicas, 2005.

INSTITUTO AMP. **Decreto Legislativo nº 179 de 1999.** Aprova os textos (*) da Convenção 138 e da Recomendação 146 da organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima de Admissão ao Empreg, Adotadas em Junho de 1973, em Genebra. Disponível em: <http://www.institutoamp.com.br/oit138.htm>.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8242.htm.

UM PANORÂMA ACERCA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Isabella Garbelini Kondo

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir os empasses acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes educacionais, buscando ir além da mera inserção do aluno para uma abordagem que discuta a sua efetiva inclusão. Para tanto, parte-se da perspectiva de que apenas a existência de dispositivos legais que visem a proteção de pessoas com deficiência e a inclusão delas nas escolas e nas universidades não são suficientes. Se faz necessário, assim, a promoção de um ambiente respeitoso, acolhedor e inclusivo por parte de todos os membros desses locais, como professores, profissionais e demais alunos.

Ainda, aponta a necessidade de capacitar os professores para lidar com as particularidades dos alunos com deficiência de forma que não os inferiorizem, e, para tanto, propõe que se faz essencial o investimento constante na capacitação desses professores, como também dos demais profissionais incluídos no sistema de ensino.

Por fim, o artigo aponta que a educação é um direito humano fundamental que ajuda a promover os demais direitos humanos, podendo transformar a forma de sociabilidade das pessoas ao promover a diversidade, o respeito e a dignidade perante as particularidades de cada ser humano. Para isso, utilizou-se de materiais bibliográficos para desenvolver o estudo, a fim de demonstrar a importância da educação e da inclusão de todos os seres humanos efetivamente, partindo de suas particularidades e respeitando-as.

1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Segundo Fischmann (2009), após as barbáries cometidas na Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de se reafirmar a proteção dos direitos humanos, culminando, no ano de 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Enquanto o mundo lidava com formas de lidar com as consequências advindas da guerra e dos regimes nazi-fascistas, o Brasil, no que tange aos direitos humanos, caminhava em sentido contrário quando, no ano de 1964, a democracia brasileira sucumbiu a um golpe militar que, nos anos subsequentes, viria a varrer o conceito de direitos humanos das ações estatais e legais. Desse modo, a autora (2009) pontua de forma clara a necessidade da positivação dos Direitos Humanos, tanto na Declaração Universal quanto na CF/88, para reafirmar e proteger as suas garantias como elementos básicos das ações políticas e sociais.

Consoante a isto, ambos os diplomas possuem importantes dispositivos centrais acerca da base dos Direitos Humanos, a qual é composta pelos princípios da igualdade, liberdade e dignidade, neste sentido diz a Declaração Universal:

Art. 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (Estados Unidos da América, 2017).

No mesmo caminho, o art. 5º da Constituição Federal de 1988 declara:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguinte (Brasil, 1988).

Evidente se faz o fato da centralidade que a liberdade, a igualdade e a dignidade possuem no âmbito dos Direitos Humanos, orientando as atividades político-estatais como princípios fundamentais e legitimadores das ações do Estado. Assim, faz-se necessário analisar que, contemporaneamente, tais direitos não são apenas princípios utilizados para proteger o indivíduo na totalidade contra as ações arbitrárias de pessoas ou do Estado, mas também funcionam como orientadores para serem tomadas medidas que visem dirimir as diferenças e desigualdades presentes em nossa sociedade, considerando as características multiculturais e a existência de grupos mais vulneráveis na conjuntura social (Candau, 2012).

A partir dessa perspectiva, tem-se que a atuação política não deve apenas positivar os Direitos Humanos e garanti-los quando são atacados, mas também buscar medidas que visem consolidá-los como princípios que sejam tangíveis na realidade e, não somente, letra-morta de lei. Como bem preceitua Estêvão (2011):

O sentido, pois, mais profundo da democracia como direitos humanos prende-se com a emancipação, que, por sua vez, se articula com a eliminação das estruturas de opressão e de exclusão (...) (p.12).

Candau (2012) aponta ainda que o conceito de Direitos Humanos e acesso à educação estão intimamente ligados, uma vez que “a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade que respeite a vida, promova a paz e permita uma existência de qualidade

para as novas gerações no planeta” (Costin, 2020). Consoante a isto, a Constituição Federal atualmente vigente declara que:

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2015. Grifo nosso)

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça tal ideia ao determinar em seu art. 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Estados Unidos, 2017).

Fica claro, então, o fato de que a educação constitui ponto principal como meio para acesso aos Direitos Humanos, ou seja, como meio de se atingir um desenvolvimento mais justo e igualitário, de ampliar as liberdades individuais e o progresso coletivo. O ensino e o contato social promovidos nos ambientes educacionais desempenham fontes fundamentais no desenvolvimento psíquico do ser humano em relação com o todo social, refletindo diretamente nos rumos que a sociedade toma (Corrêa, 2017).

Com base nos princípios básicos elencados pela Declaração Universal, a igualdade, a liberdade e a dignidade, a educação desempenha papel relevante não somente como elemento de socialização, coesão e inclusão social, mas também na formação intelectual e do pensamento crítico do mundo e de eventuais ataques aos Direitos Humanos básicos (SANTOS, 2019).

A posição desempenhada pelas escolas e pelas Universidades, bem como outros meios que dão acesso ao estudo e à leitura contínua e habitual, são formas essenciais de promoção à construção da cidadania, ou seja, do desenvolvimento da pessoa humana como um ser político, crítico, reflexivo e questionador, que busca reivindicar seus direitos básicos, proteger os já garantidos e contribuir com o bem-estar social.

No entanto, a realidade nos revela que em uma sociedade na qual nem os Direitos Humanos mais básicos, como a igualdade, a liberdade e a dignidade, não são garantidos, o direito à educação muitas vezes é negligenciado, o que leva ao fornecimento formal do ensino, mas de um modo que não atinge a formação cidadã, crítica e inclusiva, principalmente, no que diz respeito às minorias.

2. DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL:

O Brasil, a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), definiu em seu artigo 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, **assegurados sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a **alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.**

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, grifo nosso).

Ainda, em seu artigo 2º, declara que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Apesar de o Poder Público fornecer medidas que visem a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e Universidades, como por exemplo o fornecimento de monitores para acompanhá-las ou a inclusão do ensino de libras como matéria obrigatória nos cursos de pedagogia, essas medidas ainda não são suficientes para abranger um efetivo movimento que inclua socialmente e aprofunde o desenvolvimento do aluno com os outros colegas, professores e, conseqüentemente, com o próprio ambiente educacional (Berselli; Dalcul, 2020). Nesse sentido:

Situações como a quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas reforçam, em numerosos casos, dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências. Além disso, não podem ser ignoradas as condições de acessibilidade dos edifícios escolares como fatores facilitadores ou dificultadores da inclusão escolar (D’Antino; Mazzotta, 2011).

A mera inserção nas salas de aula não promove necessariamente uma educação inclusiva. O que ocorre, muitas vezes, é a simples matrícula do aluno no ensino regular, ou seja, mecanismos técnicos para que ele possa acessar a sala de aula.

Contudo, a falta de formação, sensibilização e conscientização, gera uma lógica educacional altamente mecânica, que ignora as subjetividades e particularidades dos grupos vulneráveis da sociedade (Car-

valho; Silva, 2017). O processo de ignorância acerca de como incluir portadores de deficiências resulta na não identificação dessas pessoas com o ambiente escolar ou universitário, como na invisibilidade desse grupo perante o corpo social (Berselli; Dalcul, 2020). Conforme expõe as autoras:

Em grande parte das escolas visitadas, o conceito de inclusão era associado somente a não rejeição da matrícula – uma vez que a rejeição da matrícula configura prática ilegal (BRASIL, 2015) – ou à existência de alunos com deficiências nas suas dependências. Dessa forma, eram utilizadas frases como “a nossa escola possui alunos incluídos” ou “os alunos da inclusão”, porém em muitos casos esses alunos só estavam dentro da escola, mas não participavam das aulas em sala de aula, nem das atividades escolares. Esse exemplo mostra como o conceito de inclusão não é bem compreendido nem pelos profissionais que trabalham nesse contexto escolar, elucidando a importância de rever o conceito e deixar ele claro para todos (Berselli; Dalcul, 2020, p. 11).

O processo de exclusão social das pessoas com deficiências (PCD) não é algo novo, mas possui origem em um amplo histórico de discriminação, preconceito, marginalização e, até mesmo, criminalização (Maciel, 2012). Esta parte de nossa história constituiu preconceitos e visões estigmatizadas presentes na sociedade e na cultura que fazemos parte, o que reflete e é reproduzido no ambiente escolar.

Por estes motivos, muitos alunos com deficiências físicas ou intelectuais não se sentem acolhidos no meio educacional, levando-os a abandonar os estudos ou a buscar por instituições próprias para pessoas portadoras de deficiência (Estef; Glat, 2023).

Em decorrência disso, o processo educacional que deveria ser transformador, inclusivo, acolhedor e respeitoso diante da diversidade, torna-se um ambiente de exclusão, no qual o ser humano se sente inadequado, inferior e incapaz, reforçando e reproduzindo o preconceito e a discriminação (Estef; Glat, 2021).

Não promover medidas que de fato incluam as pessoas portadoras de deficiência nos ambientes educacionais regulares replica a divisão estereotipada entre pessoas “normais” e pessoas “anormais”, visto que, a pessoa portadora de deficiência se sente inferiorizada, como se fosse incapaz de frequentar aquele ambiente, já os outros alunos não constroem um contato com a diversidade (Nunes; Saia; Tavares, 2015). Consoante a isso, os autores declaram que:

Assim como pensamos que uma rampa é uma melhor forma de locomoção tanto para pessoas com mobilidade reduzida quanto para quem tem uma mobilidade comum, o mesmo raciocínio se estende no convívio com a diferença permitido na escola: conhecendo diferentes modos de ser, facilitamos a nossa própria vida, pois flexibilizamos nosso olhar para o mundo e podemos superar a lógica do preconceito que tanto conhecemos (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1.117).

O ambiente escolar e acadêmico é, sem dúvidas, um dos principais espaços de socialização e, portanto, um grande expoente na possibilidade de construção da inclusão, da diversidade, da dignidade humana e da construção de uma sociedade em prol dos Direitos Humanos (Corrêa, 2017). Nesse sentido, a integração de pessoas diversas na relação com o próprio ambiente, os professores, profissionais da escola/universidade e com os outros estudantes é um passo fundamental para uma educação inclusiva e transformadora (Berselli; Dalcul, 2020).

Porém, a realidade prática demonstra diversas dificuldades em efetivar esse processo de inclusão. Conforme demonstra Stef e Glat (2021), ao entrevistarem alunos portadores de deficiências que passaram por escolas regulares, muitos deles relataram um processo de exclusão, discriminação e, até mesmo, bullying (p. 165). Conforme uma síntese de relatos:

(...) Estavam me fazendo negócio de maldade, me chamando de doente, de maluco (...) eu não gosto muito das outras escolas porque não tinha amigos... eu ficava de lado... sempre sozinha

(...) a professora falava para gente que não queria ensinar porque a gente era burro e não iria conseguir aprender. As professoras de lá (escola comum) também eu não gostava, elas não gostavam de mim (Sted; Glat, 2021, p. 165).

Os relatos citados acima demonstram que a nossa sociabilidade ainda se reproduz de modo que discrimina, exclui e segrega pessoas que são consideradas inferiores por possuírem diferenças daquilo que foi concebido como normal. Há, nesse sentido, um processo de hierarquização dos corpos e do desenvolvimento intelectual das pessoas, o que impede a efetivação dos princípios da dignidade humana, da igualdade e diversidade, bem como da educação inclusiva, respeitosa e acolhedora (Barbosa; Diniz; Santos, 2009).

Como já mencionado anteriormente, a educação não se limita a ser apenas um Direito Humano fundamental para o desenvolvimento social, mas é também um direito que garante o acesso aos outros Direitos Humanos como a igualdade e a dignidade humana (Corrêa, 2017). Porém, quando se torna um meio de diferenciar e excluir acaba por se afastar dos preceitos fundadores da educação como um Direito Humano e, apenas reproduz as desigualdades e preconceitos enraizados na cultura e na sociedade como um todo.

A falta de recursos materiais e investimentos na promoção de um ambiente verdadeiramente acolhedor, faz com que todos os dispositivos legais voltados para a educação da pessoa com deficiência sejam aplicados de modo precário.

A condição biomédica da pessoa com deficiência, desde o início, já a caracteriza como diferente, como grupo minoritário, e, durante longos períodos da história em que essas pessoas foram invisibilizadas e marginalizadas, construiu-se uma cultura de opressão e exclusão fortemente assentada na subjetividade das pessoas (Barbosa; Diniz; Santos, 2009). A partir de então, comum virou olhar para esse grupo a partir de uma perspectiva de diferenciá-lo, de tratá-lo como “especial” (em sentido inferiorizado) e “incomum”, ou, até mesmo, a ignorá-lo. Assim, “a despeito das diferenças ontológicas impostas por cada impedimento

de natureza física, intelectual ou sensorial, a experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade” (Barbosa; Diniz; Santos, 2009).

Isso não significa, de modo algum, que nossa sociedade deva ignorar as diferenças das pessoas com deficiência, o que somente reforçaria a exclusão e a ignorância, mas sim buscar romper com os conceitos e preconceitos que temos perante tais diferenças. É preciso, portanto, envolver no processo educacional todos os atores desse meio em conjunto, de modo a não excluir suas particularidades, mas equalizá-las para que não se hierarquize nenhum grupo mediante a estigmatização de outro (Berselli; Dalcul, 2020).

2.1 Perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional:

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) dispõe de diversas medidas para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência em seu artigo 28, dentre elas:

I - **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir **condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para **atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia**;

(...)

V - adoção de **medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmi-**

co e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015, grifos nosso).

Entretanto, como visto nos parágrafos anteriores, apesar de diversos dispositivos legais de suma importância estarem presentes na legislação brasileira, há um grande desafio em colocar a inclusão em prática nos ambientes escolares e acadêmicos.

Isso porque, há uma grande defasagem na formação de professores para lidar com alunos com deficiência, uma cultura excludente e preconceituosa, falta de conscientização sobre os aspectos das deficiências e sobre formas de como incluir verdadeiramente os PCD'S, bem como barreiras arquitetônicas (falta de acessibilidade) e escassez de recursos para implementação de tecnologias, profissionais e assistentes que efetivem as medidas que são de direito da pessoa com deficiência (Maciel, 2012).

Para dar efetividade aos dispositivos legais, principalmente do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é fundamental a integração e conscientização de toda a comunidade no ambiente educacional, proporcionando uma verdadeira inclusão nas relações do aluno com deficiência com o ambiente escolar, com os professores e funcionários e, principalmente, com os colegas de turma, a fim de que se forme uma relação orgânica e acolhedora para a pessoa com deficiência, que possibilite a sua permanência e o seu efetivo aprendizado (Maciel, 2012).

Para tanto, não se trata de ignorar as dificuldades e especificidades de cada um, mas sim de analisar as suas particularidades com respeito e sem inferiorizar o aluno, afastando-se de posições que infantilizam ou o tratam como incapaz, visando incluir ele no processo de aprendizagem e no cotidiano escolar (Berselli; Dalcul, 2020).

Essa inserção parte muito da formação especializada dos professores, que, infelizmente, em diversos casos, não foram capacitados para lidar com necessidades específicas de alunos portadores de deficiência. Nesse sentido, Briant e Oliver (2012), ao analisarem escolas na cidade de São Paulo, concluíram que:

O que observamos foi que 40% dos professores entrevistados referiam a pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Estes também apontaram a falta de apoio dentro da própria escola para pensar e colocar em prática tais estratégias (Briant; Oliver, 2012, p. 149).

A posição de formador do aprendizado dos alunos e de organizador da dinâmica social escolar faz com que o professor e os demais profissionais da escola assumam uma grande importância no desenvolvimento do ambiente educacional. Assim, esse grupo possui uma enorme responsabilidade na construção do meio em que os alunos se encontram. Portanto, as escolas e universidades possuem o dever de aplicar meios para a promoção da educação inclusiva, com isso, “na educação inclusiva é a escola que deve se transformar para atender todos os tipos de alunos, e não estes que precisam se adaptar às escolas” (Estef; Glat, 2021, p. 162).

Fundamental se faz a capacitação constante dos professores para a construção de uma relação aluno-professor, para que saibam lidar com os desafios advindos dos preconceitos com as pessoas portadoras de deficiência. Ainda, é essencial o conhecimento e a utilização cotidiana da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), a promoção de atividades e métodos de avaliação que não coloquem o aluno em uma posição que vai além de suas particularidades, dentre outros meios que respeitam as especificidades de cada um. Tudo isso somente será possível com maior investimento em campanhas de conscientização, formação, capacitação e destinação de verbas para que essas medidas sejam de fato aplicadas na realidade concreta (Maciel, 2012).

Há de se considerar também a relação das pessoas portadoras de deficiência com os outros alunos. A mesma conscientização, o aprendizado de LIBRAS e de métodos para incluir, respeitar e acolher as diversidades dos alunos portadores de deficiência devem ser aplicados e investidos, a fim de promover um espaço em que a pessoa se sinta pertencente a ele, sendo este um processo “de sensibilização contínua e permanente” (Maciel, 2012).

A promoção da inclusão social e da diversidade no ambiente escolar e universitário ajuda a construção cultural de respeito e dignidade nos demais ambientes sociais, moldando a subjetividade das pessoas e proporcionando a desconstrução de preconceitos (Camargo, 2017).

Para além de medidas que objetivem a inserção do aluno com deficiência na escola ou na universidade, fica claro que também é necessário a adoção de meios efetivos na busca da cooperação de todo o ambiente escolar, entre alunos, professores e demais profissionais. Somente assim será possível construir um local de acolhimento, respeito, diversidade e de difusão dos Direitos Humanos, principalmente, da igualdade, liberdade e dignidade (Corrêa, 2017).

Para isto, se faz imprescindível o investimento na capacitação de professores, em campanhas de conscientização de alunos, bem como a promoção do aprendizado de meios de comunicação e inclusão de alunos portadores de deficiência, como o ensino de libras, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não somente é um direito humano fundamental, mas também um meio para que se atinja outros Direitos Humanos fundamentais, tais quais: a liberdade, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Isso se dá porque ela é um meio no qual se pode ensinar o ser e moldar partes de sua subjetividade para o respeito à diversidade (Corrêa, 2017). Diante disso, construir uma local de ensino que seja respeitoso, diverso e, principalmente, inclusivo é fundamental para que a educação seja de fato promotora do progresso e do respeito aos direitos humanos.

Contudo, por mais que existem diversos dispositivos legais que assegurem que a educação não seja excludente e discriminatória, grande parte das minorias encontram obstáculos sociais e culturais no processo de inclusão, entre elas se damos destaque aqui para as pessoas portadoras de deficiências (Estef; Glat, 2021). Estas estão sujeitas constantemente a discriminação, exclusão e a obstáculos físicos e sociais que as impedem de permanecerem em escolas regulares (Maciel, 2012).

Assim, se faz essencial a implementação de medidas que promovam de fato a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, com a participação dos professores e demais alunos, de modo que toda essa comunidade consiga lidar com as particularidades de cada um não com discriminação ou indiferença, mas com compreensão e acolhimento diante das diversidades, sem hierarquizá-las (Berselli; Dalcul, 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto; PEREIRA Carlos Eduardo Candido. A inclusão de pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**. Curitiba: 2017. Disponível em: <SciELO - Brasil - A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal> acesso em 15/09/2023.

ALVES, Maria D. F.; HASHIZUME, Cristina M. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **Delta: documentação de estudos em linguística teórica aplicada**. São Paulo: 2022, vol. 38 n.1. Disponível em: <SciELO - Brasil - Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos> Acesso em: 15/09/2023

BERSELLI, Marcia; DALCUL, Aline. Acessibilidade no ambiente escolar: problemas e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS. **Revista Extensão em Foco**. Palotina: 2020, n. 21, p. 1-17, disponível em: <68159-298970-2-PB (1).pdf> acesso em 10/09/2023

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com**

Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRIANT, Maria E. P.; OLIVER, Fátima C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro: 2012. Vol 18, n. 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQ-dGrvQZtBz/#>> Acesso em: 15/09/2023

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência e educação (Bauru)**. Bauru (SP): 2017, Vol. 23, n.1. Disponível <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/#>> acesso em: 15/09/2023.

CANDAUI, Vera M. F. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, 2012, v. 33, n. 120. Disponível em: < SciELO - Brasil - Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos> acesso em: 01/09/2023

CARVALHO, Beatriz G. E.; SILVA, Naiane Cristina. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**. Bauru: 2017, vol. 23, n. 02. Disponível em: <SciELO - Brasil - Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa> acesso em: 10/09/2023.

CORRÊA, Crístia Rosineiri G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Revista Psicologia Escolar e educacional**. São Paulo, 2017, vol. 21, n.3. Disponível em <SciELO - Brasil - A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas> acesso em: 03/09/2023.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: 2020, vol. 34, n. 100. Disponível em <SciELO - Brasil - Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo>. Acesso em: 03/09/2023.

D'ANTINO, Maria Eloísa F.; MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e sociedade**. São Paulo: 2011, vol. 20, n. 2. Disponível em < SciELO - Brasil - Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer > Acesso em: 10/09/2023.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: 2017. Disponível em: <Declaração Universal dos Direitos Humanos - Nações Unidas - ONU Portugal (unric.org)> acesso em: 14/09/2023

ESTEF, Suzanli; GLAT, Rosana. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**. Bauru (SP): 2021. Vol. 27. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHj-f4LSCh/#>> Acesso em: 16/09/2023.

ESTÊVÃO, Carlos V. Direitos Humanos e educação para uma outra democracia. **Revista ensaio: avaliação e políticas públicas em**

educação. Rio de Janeiro: 2011, vol. 19, n. 70. Disponível em <SciELO - Brasil - Direitos humanos e educação para uma outra democracia Direitos humanos e educação para uma outra democracia> acesso em: 03/09/2023.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista brasileira de educação**, São Paulo: 2009, v.12, n.40, p. 156. Disponível em: <SciELO - Brasil - Constituição brasileira, direitos humanos e educação Constituição brasileira, direitos humanos e educação> acesso em: 01/09/2023.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Revista São Paulo em perspectiva**. São Paulo: 2012, vo. 14, n.2. Disponível em <<https://www.scielo.br/jj/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/#>> Acesso em: 15/09/2023.

PINHEIRO, Maria C. L. **Inclusão escolar: um olhar para as pessoas com deficiência**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia (GO): 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1223/1/TCC%20Finalizado%20Maria%20do%20Carmo.pdf#:~:text=artigo%20busca%20analisar%20e%20discorrer%20sobre%20a%20necessidade,inclus%C3%A3o%20e%20contribui%20para%20a%20exclus%C3%A3o%20desses%20alunos>. Acesso em 15/09/2023.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise a luz da legislação educacional brasileira. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: 2019, vol.40. Disponível em: < SciELO - Brasil - A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira> acesso em: 05/09/2023

PINHEIRO, Maria C. L. **Inclusão escolar:** um olhar para as pessoas com deficiência. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia (GO): 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1223/1/TCC%20Finalizado%20Maria%20do%20Carmo.pdf#:~:text=artigo%20busca%20analisar%20e%20discorrer%20sobre%20a%20necessidade,inclus%C3%A3o%20e%20contribui%20para%20a%20exclus%C3%A3o%20desses%20alunos>. Acesso em 15/09/2023.

OS CONTORNOS EMOCIONAIS NO PROCESSO MIGRATÓRIO CABO-VERDIANO E OS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Juracy Jose Da Silva*³²

*Margarida Fontes*³³

INTRODUÇÃO

O arquipélago de Cabo Verde, desenvolveu-se em uma sociedade no contexto escravocrata, desabitada até meados do Século XV, localizado na Costa Ocidental africana, ainda se caracteriza enquanto entreposto comercial, por muitas fragilidades e de fatores contraditórios sociais e econômicos. Ainda, devido às secas, “[...] um fenómeno inscrito na identidade ecológica de Cabo Verde” (Correia e Silva, 1996) a fome e mortandade impactaram de forma estrutural toda a sociedade. Essa realidade desafiante contribuiu para dissolver, precocemente, a partir

32 Juracy José da Silva, Docente na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei, doutorando em Desenvolvimento e Sustentabilidade Global (Uni Piaget).

33 Margarida Fontes, Diretora Executiva da RTC-CV, Jornalista e escritora, licenciada em Comunicação e mestre em Jornalismo e doutoranda em Desenvolvimento e Sustentabilidade Global (Uni Piaget).

do século XVII, a estrutura escravocrata no país, comprometendo a base da economia local.

Cabo Verde desenvolveu-se um país marcado pela mobilidade, com raízes longínquas de insegurança alimentar e uma sucessão de fragilidades econômicas e estruturais, com ainda forte dependência da metrópole. A partir disso, a primeira vaga significativa da emigração surgiu nos finais do século XVII, início do século XVIII para os Estados Unidos, no quadro da pesca da baleia.

O fenômeno da emigração cabo-verdiana, como dinâmica sociológica foi entendida, historicamente, como a saída da miséria e o abandono, o que convém ater-se um pouco sobre a fragilidade endêmica referida,

Na história do colonialismo, o caso cabo-verdiano é raro, para não dizer único, o de uma colônia ser sustentada pela sua metrópole. Essa inversão de papéis entre a colônia e a metrópole acabou por dar lugar ao que António Correia e Silva denomina de Estado Tardo-Colonial, um “Estado assistencial”, (Lopes, 2021, p.234).

Antes, na segunda metade do século XIX, milhares de cabo-verdianos emigraram para São Tomé e Príncipe para trabalhar como contratados na exploração econômica de plantações de cacau nas roças, onde,

[...] atualmente, cerca de 33% da população absoluta de STP, país da região insular do Golfo da Guiné, é constituída de caboverdianos e descendentes. Entre 1900 e 1922, 23.978 caboverdianos contratados foram para STP; entre 1940 e 1949, esse número foi de 20.884; já no período entre 1950 e 1973, 34.530 caboverdianos saíram para STP. Somando as cifras dos três períodos, chega-se a um total de 79.392 pessoas – dados de

Carreira (1984) citados por Semedo (2016). (Freitas; Bandeira; Agostinho, 2021).

Esse fato se enquadra no segundo ciclo de emigração cabo-verdiana e vai dos anos 20 até a segunda guerra mundial. (Góis, 2006). No entanto, é percebida no imaginário cabo-verdiano como a menos bem sucedida e, em alguns casos, considerada a pior emigração, os denominados “contratados”, termo de conotação pejorativa.

De maneira geral, a emigração para o sul, para os destinos africanos, não carrega a mesma idealização e coroação de sucesso que aquelas ocorridas para os países da Europa e para os Estados Unidos.

Nesse contexto, sucessivas vagas de emigração semearam as bases comunitárias cabo-verdianas nos países de destino, sendo alimentadas com permanentes chegadas, ao longo dos anos, resultando nas atuais comunidades cabo-verdianas em alguns países da Europa, África e nos Estados Unidos e uma cultura de emigração enraizada na forma de ser e de estar no arquipélago. Atualmente, há mais cabo-verdianos no estrangeiro do que em Cabo Verde

A respeito dessa movimentação, envolvem-se a questão dos contornos afetivos, permitindo debates profundos nos âmbitos jurídico, psicológico e econômico. Alguns países discutem o tratamento da questão sobre o olhar penal, sobre a assertiva de que a pensão alimentícia ou a manutenção financeira não encerram as obrigações de pai ou mãe, sublinhando que a convivência e assistência afetiva são obrigações de ambos, não importa a distância. Nesse cenário, alertam os juristas, que a negação desse direito aos filhos reclama a urgente criminalização da conduta.

Ou seja, além do dever de manter a guarda, os pais têm também o dever de ter o filho em sua companhia, desempenhando a função familiar mais importante para a formação da personalidade da criança, qual seja, o afeto.

As vivências da primeira infância são decisivas para o desenvolvimento do psiquismo, o ambiente familiar e as relações pais/filho(os) são

de extrema importância para a formação da personalidade da criança, é ali que a criança experimentará os afetos que posteriormente serão reproduzidos em suas relações com o mundo externo.

Nesse intento, as figuras parentais e a relação estabelecida são fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança e para a qualidade das relações posteriores.

1. O PRINCÍPIO DA AFETIVIDADE

Historicamente, o vínculo familiar limitava-se por laços sanguíneos, somente pessoas da mesma linhagem eram consideradas pertencentes ao mesmo vínculo familiar. Com mutações sociais naturais, passou-se a considerar outros tipos de estruturas, tal a adotiva e a laboratorial, as quais, em comum, o relacionamento paterno-filial, baseado na afetividade.

Em tal cenário, consideramos a afetividade sob o prisma da negligência, da omissão ou da ausência do afeto, tendo em vista que “[...] a missão constitucional dos pais, pautada nos deveres de assistir, criar e educar os filhos menores, não se limita a vertentes patrimoniais” (Dias, M. 2007, p. 382), o que, no pensamento psicanalítico, explora a figura do afeto nas relações humanas entre pais e filhos.

Ainda que, não constando, expressamente, “afeto” no texto constitucional, não se pode negar como direito fundamental, o qual decorre da Dignidade da Pessoa Humana e “[...] deve ser entendido como o estado psíquico ou moral, afeição” (Leite, 2010, p. 83).

Consequentemente, além de assistência material ou jurídica, necessário é a psicológica e moral, compreendendo o desenvolvimento psíquico do infante, que também deve estar amparado pelos responsáveis (Dias, B.; Costa; 2006), tal qual é intransmissível, indelegável, nas quais, o afeto, o amor, o carinho, as atenções maternas e paternas são renunciáveis.

A propósito, impõe-se aos genitores dever, perante a prole, que não se restringe ao de sustento, há evidente obrigação de criá-los em sua companhia, dando-lhe educação, carinho e segurança.

Permeando isso, o Princípio da Afetividade corresponde a um dever familiar, paterno-filial, uma vez que, sem afeto haverá prejuízos em relação à formação do indivíduo, seja psicológica ou social, o qual desenvolve-se pela convivência familiar, pois não consegue ser uma consequência biológica, tampouco econômica.

1.1 A DISCUSSÃO SOBRE O ABANDONO AFETIVO

Entre outras características, percebemos a existência de inúmeras crianças que vivem longe dos genitores em todo contexto social da região, considerando que essa separação afetuosa não aconteceu por infortúnios de necessidade, como morte, mas por decisão, isto é, os pais decidem não assumir a responsabilidade, deixando seus filhos sem atenção, carinho e cuidados. (Almeida, 2017).

O princípio da afetividade tem um valor jurídico e, por ser uma condição do princípio geral e da família, possui subjetividade crescente sobre sua aplicabilidade, desse modo, não deve ser excluído esse elemento dos vínculos entre seus membros (Brasil, 2002). O afeto da família continuamente tem sido abordado nos setores jurídicos como uma supremacia fundamental nas relações sociais.

Para melhor compreensão, convém citar a afirmativa descrita por Tartuce (2012) na qual desenvolve que o papel dado à subjetividade e à afetividade tem sido crescente no âmbito familiar, e não pode mais excluir de suas considerações a qualidade dos vínculos existentes entre os membros de uma família, de forma que possa buscar a necessária objetividade na subjetividade inerente às relações.

Cada vez mais cresce a importância do afeto nas considerações das relações familiares. Compreende-se que a afetividade é correlacionada com a proximidade entre as pessoas e sua existência nas relações familiares é definida como o cuidado e proteção com o outro e não se confunde, por exemplo com o amor.

Em outras palavras, significa dizer que o princípio da afetividade eleva os direitos fundamentais da criança e, por ser uma garantia social,

propõe uma ligação que mantém o equilíbrio nas relações que fundamentam como cuidado, proteção e amor. Consequentemente, apesar de ser um dever constitucional, a família é impulsionada de forma espontânea para amparar seus integrantes, independente de idade e limitações (Gama, 2018).

A afetividade, considerada como um direito fundamental, o Estado tem sobre suas competências averiguar se as famílias têm cumprido seus deveres em prol do bem-estar de todos, isto é, fazer averiguação se ocorre abandono afetivo em casos de migração dos responsáveis diretos.

É, a partir da visualização do afeto como princípio norteador das relações familiares, que se torna possível questionar a possibilidade do ilícito civil devido ao abandono afetivo, ou seja, devido a omissão de um dever implicitamente constitucionalizado e amplamente aceito pelas ciências humanas inclusive sob a chamada “teoria do desamor” (Lopes, 2017, p.12).

De acordo com Dornelas (2015) muitas crianças vivenciam o abandono afetivo dentro de seus próprios lares ou de pais separados, sofrem rejeição, discriminação e, como resposta desses episódios, apresentam comportamentos agressivos, choram com facilidade, são depressivos e tristes. Entretanto, a legislação precisa ser construída sob o aparato que penalize o pai ou a mãe por violar o princípio do direito da criança e adolescente, por negar-lhe afeto.

Outra característica comum, é o abandono legal, no qual acontece através do distanciamento corporal, isto é, em que pai e mãe recusam, de todas as formas, ter contato com o filho, nesse caso é necessário um ordenamento jurídico pátrio por meio da adoção, ou seja, a criança para não sofrer maiores danos deverá ser direcionada a outra família, afinal, todos têm direito a família (Oliveira, 2018).

Em síntese, o abandono afetivo causa danos à criança, sendo encarado pela norma como algo inaceitável, uma vez que, além da vítima, afeta a sociedade como um todo, na qual é possível diferenciar as características da criança que recebe afeto, atenção, cuidado e proteção, pois geralmente no transcorrer da construção da personalidade apresenta

comportamento de boa conduta, respeito às normas e regras da sociedade, é autônomo, seguro entre outras particularidades fundamentais (Pereira e Silva, 2016).

A ausência desses cuidados e o abandono moral violam a integridade psicofísica dos filhos, bem como o princípio da solidariedade familiar, valores protegidos constitucionalmente (Dias, 2019, p. 416). O abandono afetivo ocasiona na criança o reflexo de sentimento negativo e resultam em consequências no presente e no futuro da criança.

A vítima de abandono afetivo carrega sobre si o sentimento de rejeição, desprezo e traumas afetivos, sente dificuldade de relacionar-se com a sociedade, age de maneira agressiva, pois o sofrimento emocional resulta em traumas, muitas vezes incuráveis no psicológico (Quintans, 2016).

O abandono afetivo influencia, ainda, no sentimento de dúvidas, em que a criança, no transcorrer da vida, busca continuamente respostas por ter sido desprezada pelos eventuais genitores, passa a associar essa discrepância a um sentimento negativo para si, sentindo-se inferior diante dos demais membros da sociedade, como resposta do abandono (Dias, 2019).

Assim, nessa perspectiva, é possível trazer esse tema a reflexão a interromper um ciclo de violação de direitos ante os contornos emocionais levados a efeito pela migração cabo-verdiana.

2. A MIGRAÇÃO CABO-VERDIANA E SEUS REFLEXOS NOS ASPECTOS AFETIVOS ENVOLVENDO A RELAÇÃO FAMILIAR

A sociedade cabo-verdiana, estruturalmente de base escravocrata, com todas as suas particularidades e problemas, conhece a sua desestruturação, por via de fenômenos de crises econômicas conjunturais, que afetaram, de maneira inaugural, as famílias. Esse dado considera a família como vítima antiga e primeira de fenômenos agressivos e impactantes na sociedade cabo-verdiana.

Em Cabo Verde a desestruturação familiar mereceu menção na historiografia, por causa das crises, tendo como base a fome. Correia e Silva (1996) escrevem que “[...] a fome rasga o tecido de solidariedades tradicionais [...] faz falir as explorações agrárias dos pobres, desmembra as famílias, separando os seus elementos.”

A separação das famílias, por conta desse condicionalismo social de fase histórica, tornou-se estrutural e cultural em Cabo Verde. Todas as famílias nutrem diferentes laços, com tentáculos em múltiplos lugares, o que conforma particularidades sociológicas, algumas positivas, alargando a rede de apoio, mas também deixa marcas que nem sempre são analisadas com vagar e de forma consequente. É sobre esse último fenômeno que tendemos focar no registo dos casos práticos recolhidos, incidindo não apenas nos relatos e saudades de quem ficou, mas também daqueles que partiram e deixaram recortes emocionais que nunca se distanciaram.

2.1 O LUGAR DO AFETO NA DISPERSA REDE FAMILIAR CABO-VERDIANA

Quando se aborda a emigração cabo-verdiana, o pendor economicista que basicamente se centra no papel da remessa dos emigrantes na economia nacional ganha maior relevância. Além dessa vertente, é analisada um outro contexto da emigração que é o apoio das famílias emigradas, o qual ajuda aqueles membros que ficaram no país, através do envio de pequenas quantias, ou os famosos “bidons” contendo vestuário para uso e venda, gêneros alimentícios e diferentes equipamentos domésticos ou mesmo para comercialização.

Nesta problemática, na questão do afeto, a responsabilidade parental, na vertente emocional, parece algo secundarizada, porquanto a ajuda financeira da diáspora é também entendida como uma forma de cuidado, proteção e, em certa medida, afeto. Um afeto que parece não se sustentar com a presença, o apoio emocional, o carinho, e o amparo. Esse desamparo à distância, nas famílias cabo-verdianas, acontece de várias formas.

2.2. OS REFLEXOS DO ABANDONO AFETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Um dos ambientes que mais repercutem essas carências afetivas, sem dúvida, é o escolar. A escola representa o espaço onde se manifesta na criança seus traumas, seus desejos e sua dor. O educador, nesse espaço, é o primeiro psicólogo, o potencial amigo e os problemas de afeto se aflora.

Nesse sentido, já se comprovou que as taxas de conclusão dos estudos e o sucesso acadêmico dos alunos a longo prazo estão diretamente ligados ao grau de solidez presente na parceria escola e família, conforme a afirmação da psicóloga norte-americana Susan Sheridan (2019), também diretora do Centro de Pesquisa em criança, juventude, família e escola da Universidade de Nebraska-Lincoln, nos Estados Unidos.

A pesquisadora dedica-se aos estudos voltados ao fortalecimento das relações entre pais e professores e, assim, obtém formas significativas de estabelecer uma parceria entre família e escola desde 1994. Segundo ela, incentivar o envolvimento dos pais no ambiente escolar e no dia a dia da escola são saídas para melhorar o desempenho do aluno na própria educação.

Nesse contexto, é possível dizer que a falta de apoio e a ausência da família na vida escolar dos filhos criam diversas situações que afetam o desempenho escolar dos alunos, como desinteresse e falta de compromisso com os estudos, indisciplina, rebeldia e problemas de agressividade, ansiedade e insegurança, ainda, baixa autoestima e problemas de obesidade, dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar (Sheridan, 2019).

Apesar da investigação, levada a efeito, indicar que, em regra, as crianças mantêm vínculos com outros membros da família, não substitui a figura paterna ou materna na relação filhos, professores e aprendizado.

A função de pais e professores como principais educadores das crianças torna central a conexão entre casa e escola. Famílias e,

escolas precisam trabalhar juntas. Elas querem as mesmas coisas para as crianças. Todos nós queremos que as crianças tenham sucesso, que aprendam e que tenham um bom futuro” (Sheridan, 2019).

A privação de afetos, abandono ou rejeição por parte da família pode resultar na formação de personalidades rígidas, falta de curiosidade, menor expressão de prazer e, quando mais grave, estados patológicos como a depressão, ansiedade, fobias, entre outros, sendo necessário o uso de medicamentos (Lewis, Volkmar, 1993). Essas situações podem ensejar problemas no processo de aprendizagem escolar, identificado por Lewis e Volkmar (1993, p. 207) em suas pesquisas: “[...] o déficit emocional e de motivação das crianças carentes da escola [...] fazia cair seu desempenho intelectual para nível mais inferior do que seria de esperar do potencial medido em situação ótima de testagem”.

Vínculos familiares débeis geram ansiedade e gazeio à escola, ou seja, a criança perde a capacidade de cumprir com suas obrigações e, por vezes, falta à escola por qualquer motivo insignificante.

O gazeio pode ser mais uma manifestação de ansiedade. Pode representar desejo de escapar de uma situação intolerável em casa. Algumas vezes, representa fuga da realidade e refúgio na fantasia. Os vínculos familiares podem ser tão débeis que o ato de gazeiar seja facilitado. Outras vezes, ao gazeiar a escola, a criança pode estar à procura de um objeto de amor perdido ou tentando criar um sentimento da culpa nos pais. Muitas vezes, o gazeio se deve a uma dificuldade de aprendizagem ou ao medo de sofrer críticas, castigo ou humilhação por parte dos colegas ou dos professores. (Lewis e Volkmar, 1993, p. 209).

Ainda para Lewis e Volkmar (1993), a experiência clínica tem revelado que a privação de afetos e vínculos familiares atingem diretamente o desenvolvimento de crianças rejeitadas. A presença con-

fiável, discorrem os autores, é necessária para que a criança se sinta segura e protegida.

Nesse sentido, é importante que a problemática em Cabo Verde, sobre o processo migratório e os reflexos nas crianças, avance em pesquisas a verificar os complexos dilemas que ocorrem nas escolas que provavelmente está ligado a essa cultura de rupturas familiares.

2.2.1 A HISTÓRIA DE ARLINDA E A AVÓ EMIGRANTE

Arlinda Silva³⁴, natural de Santo Antão, fez os seus estudos superiores na Cidade da Praia, é hoje uma profissional formada que vive em Portugal e trabalha na sua área de formação. O apoio da sua avó, emigrante na Itália, foi crucial para a sua formação.

Sua avó, Marta Correia, vivia na ilha do Sal com o marido e trabalhava como empregada doméstica em casa de um médico. Era uma mulher bonita, como conta Arlinda, o que causava ciúmes ao marido e levava a algumas situações de abuso conjugal. Essa situação fez com que muito cedo, Marta fosse aconselhada pela mãe a partir para a emigração e sair daquele ciclo.

Ela então sai do Sal para Santo Antão, leva os dois filhos, uma filha mais velha e o meu pai de apenas cinco meses, que foram criadas na zona de Corda, Santo Antão. Ela conta que foi de barco para a Itália, quando chegou lá, por recomendação da madrinha, foi trabalhar na casa de uma senhora italiana, que lhe tratava muito mal, achando que ela era uma escrava. A avó contou-me que a dita patroa, uma vez disse-lhe para comer as cascas de batata e não a comida. Ela então saiu de lá para outra casa, onde era a governanta, casa de um casal de posses, trabalhava na casa deles, e ainda nas folgas fazia extras sempre muito focada, conseguiu juntar para a casa dela em Roma, um sonho que realizou com muito orgulho.” (Entrevista n. 1)

34 Nome fictício

A história narrada da Marta é um caso que se inscreve no contexto da emigração cabo-verdiana feminina, marcadamente para Itália e que se sobressai pelo viés de gênero, tendo em conta a tendência generalizada, de os ciclos de mobilidade, serem marcadamente masculinos. A emigração feminina para Itália insere-se numa das múltiplas fases do terceiro e último ciclo da emigração cabo-verdiana “[...] que arrancou com o final da Segunda Guerra mundial e prossegue até a atualidade” (Góis, 20026, pag.44).

A emigração para Itália teve início nos anos 60, por intermédio dos Padres Capuchinhos italianos, que se instalaram, nessa época, em algumas paróquias de ilhas como Sal, São Nicolau, Fogo e Brava, abrindo nessas regiões do país algumas frentes de partida de jovens senhoras para trabalhar como empregadas domésticas em Milão, Roma e Turim.

Marta deixou os dois filhos em Santo Antão e hoje, todos adultos com filhos, sendo um, o pai da Arlinda. Nunca participou numa relação duradoura com os filhos e até hoje vive na Itália, estando neste momento com uma doença terminal. A neta que, esporadicamente, teve contatos com a avó nos períodos em que ela vinha de férias em Santo Antão, descreve uma relação, a seu ver, afetuosa, intensa e recíproca apesar da vida decorrer em países diferentes. Os apoios e cuidados materiais são relatados com muita relevância.

A minha avó é a minha melhor amiga, ela desde sempre ajudou-me, lá em casa somos cinco, e o meu pai era muito rígido conosco. Tinha palmatória, chicote e eu era uma criança muito ativa, estava sempre a apanhar, mas quando a minha avó chegava, a primeira coisa que ela fazia era suspender os castigos, defendia-me com unhas e dentes, as melhores bonecas nós tínhamos, os bons vestidos, sapatos, ela nos dava. Para além dos doces e passeios que só eram permitidos quando ela lá estava. Era tão forte a nossa ligação que sempre que ela partia de volta para Itália, metia-me debaixo da cama e chorava escondido. Ela sempre apoiou-me a estudar, mandava dinheiro para material escolar que faltasse, para ajustar a propina, e quando eu fiquei sem um

lugar para viver em São Vicente, ela pagou-me o lar. Ela sempre ajudou-me porque eu era honesta e responsável e nunca pedia se não fosse mesmo necessário. Sempre no aniversário, natal, ela fazia questão de ligar, e enviar os códigos para levantar o que ela dizia ser um sinalzinho de amor. Quando vim para Portugal ela foi meu amparo, falávamos ao telefone no mínimo uma hora, e foi menos difícil lidar com certas situações porque ela estava comigo, ainda que por telefone. A minha avó é minha amiga, meu amparo, meu refúgio, amo-a profundamente.” (Entrevista n.1) .

O relato acima está recheado de externalização e narrativa salpicadas de percepção de afetos, aparentemente de forma compensatória. A Marta que viveu uma vida longe filhos, por causa da emigração e, por conseguinte, ficou impedida de construir uma relação sólida com eles, investe, na segunda oportunidade que o destino lhe oferece, numa particular proximidade e cuidado para com a neta que, a seu turno, curiosamente, relata situações de severidade nos cuidados parentais, da parte desse pai que cresceu distante dos cuidados da mãe.

Nesse cruzamento de testemunhos, sobressaem claramente deslocamentos de afetos, preenchimento de carências que, em certa medida, instruem muito sobre dinâmicas familiares enraizadas em Cabo Verde, tendo por base forte a emigração e a separação de elementos no seio da família.

2.2.2 A HISTÓRIA DA JOANA E DO PAI EMIGRANTE

Joana Gonçalves³⁵, natural da Ilha do Fogo, tem 48 anos e, ao longo da sua vida esteve com o seu pai apenas alguns dias, em Cabo Verde e em Portugal. Carlos Montrond³⁶ emigrou para Portugal nos anos 70, deixando para traz a filha com apenas 2 anos. Joana conta que sempre teve uma leve penumbra mental de presença masculina em casa, nada

35 Nome fictício

36 Nome fictício

marcante. Foi criada pela mãe e pela avó e não sabe precisar se sentiu alguma vez a falta do pai, porque cresceu numa ilha machista onde via os pais a tratarem as filhas de forma severa e, muitas vezes, agradecia por não ter tido um pai por perto.

Pode ser que emocionalmente eu tenha sequelas originadas pela ausência da figura paterna, mas não consigo dizer com precisão. É um assunto que nunca foi colocado no meu ambiente familiar, sempre me considerei acolhida na minha casa pela minha mãe e a minha avó, porque não me faltava o essencial. É como se o mundo para mim fosse apenas elas, e o meu pai uma pessoa estranha, um nome que é mencionado de vez em quando. Não desenvolvi laços com o meu pai, embora em algum momento me tenha esforçado para isso, mas não consegui. (Entrevista n.2)

Joana conviveu com os familiares do pai durante todos os anos de ausência do progenitor e até desenvolveu laços de afetividade com alguns desses membros, como avós e tios. Conta que nutre uma amizade saudável com um dos irmãos, filho apenas do seu pai, mas com uma outra irmã paterna isso não aconteceu.

Penso, em alguns casos, que existe uma forte desresponsabilização parental em Cabo Verde e que é bastante normalizada. O meu pai viveu na emigração e nunca se preocupou com os meus estudos, a minha saúde, a minha alimentação. Tudo isso sempre foi preocupação da minha mãe. É algo muito errado que a sociedade encara de forma natural e raramente condena. Mas se de repente eu disser que não tenho qualquer relação com o meu pai, aparece alguém a condenar-me. Em Cabo Verde as famílias enfrentam muitos problemas, os quais, na sua maioria, atravessam a questão da falta do afeto, de cuidados, e de conexão entre os membros familiares. A emigração pode estar na base disso, ou a contribuir para o seu agravamento.” (Entrevista n.2)

Rosa de Pina³⁷, mãe da Joana, educou a filha “ocupando o lugar da mãe e do pai” e não poupou esforços para investir na sua educação. Com muito sacrifício educou os filhos sozinha, e orgulha-se do seu feito.

CONCLUSÃO

Os testemunhos de vida, todos atravessados por fenômenos da emigração de cabo-verdianos para destinos diferentes (Itália, Portugal e Estados Unidos) e originários de ilhas diferentes, (Santo Antão, Fogo e Santiago) desnudam situações de abandono, afastamento, falta de compromisso familiar e diluição do afeto.

Em cada uma das histórias sobressai um final feliz, sempre orientado para conquistas e apoios materiais, financeiros e de percurso social como se essa recompensa escolar, familiar e profissional de alguém que foi ajudado por um familiar ou parente emigrante pusesse uma pedra sobre o vazio emocional causado pela diluição do afeto.

A diluição do afeto que transparece em todos os relatos é, no entanto, encarada como uma consequência natural e naturalizada da mobilidade, numa perspectiva de destino, poucas vezes condenada ou mesmo desencorajada, na família ou na comunidade, perante a fulminante necessidade de saída em busca de melhores condições de vida.

Nesse cenário, conforme empiricamente demonstrado o abandono afetivo não se resume a mera carência, ou sentimento de rejeição, ou algo que seja comum no País.

Psicólogos, psicanalistas, como também o judiciário, em vários países do mundo já se manifestaram no sentido de mensurar os danos causados a vida das crianças e adolescentes, cujos reflexos são observados na vida adulta.

É possível alegar que a diáspora cabo-verdiana não se deu conta ainda de que o abandono afetivo traz consequências preocupantes para a vida adulta. Por falta de amor e carinho, muitas pessoas estão recorren-

37 Nome fictício

do a tratamento psicológico ou convivem com diversos conflitos internos que, aparentemente, não conseguem dar um significado.

Não se pode descuidar desses reflexos para formação e educação das crianças, personagens que mais são alcançados nessa cultura de ruptura.

Tal debate precisa ser encardo e investigado pela academia. Os pais devem ser conscientizados da necessidade de atenção que todos precisam ter para uma vida equilibrada psiquicamente. É de suma importância que se saiba o que o abandono afetivo está causando em nossas crianças e como é necessário conversar a respeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C. (2015). **Responsabilidade civil no direito de família: angústias e aflições nas relações familiares**. Livraria do Advogado Editora. Borges, M. M. (2017).

CORREIA E SILVA, António. **História de um Sahel insular**. Spleen-Edições-Praia, 2^a Edição, Agosto de 1996

DIAS, Bianca Gabriela Cardoso. COSTA, Maria da Fé Bezerra da. **Abandono Afetivo Nas Novas Ordens Constitucional E Civil: As Consequências Jurídicas no Campo da Responsabilização**. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/campos/mariadafebezerradacosta.pdf>>. Acesso em: 01/02/2023.

DIAS, Maria Berenice. Manual de Direitos das Famílias, 4. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2007, p. 382, 608.

FREITAS, S.; BANDEIRA, M.; AGOSTINHO, A.L. (2021). **A migração caboverdiana para São Tomé e Príncipe: condições de vida e percepções**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 4, e482.

GAMA, G. C. N. (2018). **Princípios Constitucionais de Direito de Família: guarda compartilhada à luz da lei nº 11.698/08: família, criança, adolescente e idoso**. Editora Atlas. Gil, A. C. (2014).

PEREIRA, R. C., & Silva, C. M. (2016). Nem só de pão vive o homem. **Revista Sociedade e Estado**, 21(3), 667-680. .

GÓIS, Pedro. **Emigração Cabo-verdiana para (e na) Europa e a sua inserção em mercados de trabalho locais: Lisboa, Milão, Roterdão**. Ed. Alto-Comissariado para a imigração e minorias étnicas (acime), Lisboa, Abril 2006. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/5_PG.pdf/2f-c2a5b7-4010-4f00-9e2f-c53ab8173742. Acesso em: 15/08/2023

LEWIS, Melvin; VOLKMAR, Fred. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência**. Trad. de Gabriela Giacomet. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

LOPES, José Vicente, **Cabo Verde um corpo que se recusa a morrer (70 anos contra fome, 1949-2019)**, Spleen – Edições, Cidade da Praia, 2021

SHERIDAN. Susan. **Diretora do Centro de Pesquisa em criança, juventude, família e escola da Universidade de Nebraska-Lincoln, nos Estados Unidos**. Disponível em: <<https://www.classapp.com.br/artigo-falta-envolvimento-dos-pais>> Acesso em: 10/08/2023

TARTUCE, Flávio. O Princípio da Solidariedade e Algumas de suas Aplicações ao Direito de Família - Abandono Afetivo e Alimentos. In: **Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões**. Belo Horizonte. Ano 14, n. 30, p. 05-34, out./ nov. 2012.

ENTREVISTAS

Entrevista n. 1- Arlinda Silva, (nome fictício) natural de Santo Antão, Cabo Verde.

Entrevista n. 2 – Joana Gonçalves, (nome fictício) natural da Ilha do Fogo, Cabo Verde.

EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA NO BRASIL SOB PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E INSPIRAÇÃO DO DIREITO FRATERNAL

*Ari Ricardo Avila Schuller*³⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo visa estudar a educação antidiscriminatória no Brasil por meio da proteção dos direitos humanos e com a base norteadora da metateoria do direito fraterno de Eligio Resta.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, desenvolveu-se um estudo das principais condições estruturais sobre a educação no Brasil, ressaltando os aspectos relevantes que possam influenciar para a formação de uma educação de base curricular antidiscriminatória e inclusiva.

No primeiro capítulo, foi feita uma abordagem sobre o processo de formação étnico-racial do povo brasileiro, ressaltando as diferentes etnias que contribuíram culturalmente com a formação da sociedade

38 Mestre em Criminologia pela Universidade Fernando Pessoa – Portugal. Especialista em Direito Penal e Processual Penal. Graduação em Direito. Servidor do Tribunal de Justiça/RS. Ex-servidor da Marinha do Brasil e da Brigada Militar. Professor de Direito e Criminologia. E-mail: ariavila27@gmail.com

brasileira, com grande influência da cultura europeia, sobretudo da portuguesa, colonizadora do país, da africana, pelas pessoas escravizadas no período escravocrata, e dos povos originários, assim como se demonstrou a grande miscigenação de raças que se concretizou.

Seguindo, frisou-se acerca das consequências desse caldeirão cultural, do processo de escravidão que se constituiu, e que formou a base econômica da sociedade brasileira, principalmente sobre a falta de representatividade nos processos educativos e nos espaços de poder das minorias e a consequente necessidade de enfrentamento dessas condicionantes sociais excludentes.

Já no segundo capítulo, foi abordado o sistema de educação na roupagem dos direitos humanos, com base na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, onde destacou-se a relevância do direito à educação pelo seu caráter universal, irrenunciável e fundamental para o desenvolvimento e crescimento de todos os seres humanos.

Logo após, ressaltou-se sobre a necessidade do estabelecimento de uma educação emancipadora, representativa e antidiscriminatória, com inclusão do multiculturalismo reproduzido no país, por meio de uma pedagogia com base em teorias críticas feministas, raciais, Queer e decolonial.

No capítulo seguinte, foi abordada a consolidação da educação antidiscriminatória pelos direitos humanos e pelo direito fraterno, os quais servem como o norte para a construção de um processo educativo inclusivo e libertador.

Com o fim de dar efetividade e aplicabilidade ao direito à educação, foi realizada a conexão da condição de direito humano a ser aplicado com o olhar de fraternidade, que, além da solidariedade, possui a condição de manutenção da humanidade nas relações sociais, com abrangência cosmopolita e integradora.

Salientou a necessidade da aplicação do direito à educação, enquanto direito fundamental e pertencente aos direitos humanos, sob aspecto fraternal, pluralista e sem preconceitos, que possa abordar e enfrentar as principais dificuldades estruturais da sociedade excludente no Brasil.

1. PROCESSO DE FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO POVO BRASILEIRO E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA

A ideia de formação do povo brasileiro pelas três raças: europeia, africana e indígena, é simplista e ultrapassada, tendo em vista a pluralidade de etnias que se encontram no país. Considerando o tempo de colonização portuguesa, há que considerar a influência desta na formação étnica do povo brasileiro, bem como das consequências da maciça escravização dos negros africanos, por conta do tráfico negreiro, que sustentou a mão de obra de importantes ciclos econômicos do Brasil. Os povos originários indígenas igualmente contribuíram substancialmente para a formação da cultura brasileira, assim como outros imigrantes de origem europeia, os quais aportaram no território brasileiro no final do século XIX, com a ideia do branqueamento do país, uma política estatal cientificamente racista da época, para suprir o fim da mão de obra escrava negra após a abolição (FERNANDES, 2008; SOUZA, 2021).

O Brasil tem como característica a miscigenação de raças, a qual foi facilitada pela colonização portuguesa, cujo país esteve sob influência dos mouros do norte da África durante séculos e, por conta disso, foi facilitado o processo integrativo sexual entre negros e brancos, sobretudo dos senhores portugueses com as negras escravizadas (FREYRE, 2000). Isso resulta no processo de degradação moral e física que o negro foi sujeito e que se perpetua até os dias atuais, como salienta Almeida (2022, p. 27);

“L’État moderne est une machine à hacher de la viande nègre. Une machine mortifère pour détruire moralement et physiquement des enfants, des adolescents, des femmes et des hommes noirs. Ainsi, la reconnaissance morale et juridique des noirs brésiliens, em grand débat dans le pays, part du principe que l’égalité n’est pas encore pour tous, tout comme la reconnais-

sance morale comme égaux aux noirs brésiliens est une tâche encore grandement inaccomplie.”³⁹

Além disso, o país convive com o imaginário coletivo do “mito da democracia racial”, proposto pelo sociólogo Gilberto Freyre, onde as três raças conviveriam harmoniosamente e em igualdade de condições sociais (FERNANDES, 2008; SOUZA, 2021). Entretanto, o que se observa é que o país mantém a hegemonia epistemológica educacional do padrão europeu, num processo de branqueamento do saber e do poder, com viés autoritário, machista e segregador, tendo em vista os resquícios coloniais europeus que formaram a base axiológica de nossa sociedade (ALMEIDA, 2019; MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022; SOUZA, 2021). Nesse sentido, assevera ALMEIDA (2022, p. 27) que “a ausência de reconhecimento moral se dá conjuntamente com a desigualdade social, que advém de um longo processo de dominação e subordinação capitalista do qual não faltam exemplos históricos”.

Em que pese as diferentes etnias que contribuíram culturalmente com a formação da sociedade brasileira, o processo de escravização deixou como consequência aos afrodescendentes profissões pouco valorizadas ou, até mesmo, à margem da legalidade do ordenamento jurídico brasileiro e com baixo valor de agregação econômica (ALMEIDA, 2019; FERNANDES, 2008; SOUZA, 2021). Além do mais, constituiu-se no país uma sociedade sexista, misógina e homofóbica, que exclui a representatividade social dessas minorias da reprodução do saber e do poder (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022).

Assim sendo, o Brasil precisa acelerar ações e políticas antidiscriminatórias, excluir a intolerância de gênero, racial, sexual e econômica,

39“O estado moderno é uma máquina de picar carne negra. Uma máquina mortífera para destruir moral e fisicamente crianças, adolescentes, mulheres e homens negros. Assim, o reconhecimento moral e jurídico dos negros brasileiros, em grande debate no país, parte do princípio de que a igualdade ainda não é para todos, assim como o reconhecimento moral como iguais aos negros brasileiros é uma tarefa ainda em grande parte inacabada.”. (Tradução nossa)

num processo de permanente reeducação da sociedade, com aceitação das diversidades e das diferenças entre as pessoas, com a respectiva representatividade nos espaços de poder das minorias excluídas, para que possamos evoluir constantemente em busca de uma igualdade substancial e de uma justiça social inclusiva.

2. DIREITOS HUMANOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA

Apesar de haver uma pluralidade de significados, podemos definir os direitos humanos como valores ético-políticos, semelhantes ao direito natural, que se caracterizam como direitos essenciais, fundamentais, irrenunciáveis, de todos os seres humanos e relacionados à dignidade humana (MARMELESTEIN, 2016).

Adentrando na ideia atual de direitos humanos, introduzida com a Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, verifica-se que os direitos humanos, no entendimento de Piovesan (2011, p. 1024) são

[...] fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que constitui um movimento externamente recente na história, surgindo a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. [...] Nesse sentido, em 10 de Dezembro de 1948, é aprovada a Declaração Universal de Direitos Humanos, como marco maior do processo de reconstrução dos direitos humanos. Introdz ela a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco maior do movimento de internacionalização dos direitos humanos (Piovesan, 2011), traz o direito à educação, em seu artigo 26:

1. **Toda a pessoa tem direito à educação.** A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Por outro lado, o sistema constitucional brasileiro dispõe de expediente normativo garantidor dos direitos fundamentais, que devem ser utilizados para diminuir as desigualdades sociais, como apregoam MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, (2022, p. 161):

Nosso texto constitucional engloba várias normas dirigidas ao poder público para que este adote medidas destinadas à diminuição das disparidades existentes entre grupos sociais, sendo que elas constituem um sistema protetivo que procura realizar a igualdade entre todos.

Frisando a necessidade de uma educação emancipadora e representativa, que se constitui como um direito humano, essencial, não podemos abdicar da importância de estabelecermos um processo educacional antidiscriminatório, com inclusão de gênero, de raça e de classe, que atenda a multiplicidade cultural formadora do país. Isso, com intuito de promover as mudanças necessárias para o processo de democratização do ensino e do aprendizado, com uma base curricular democrática, atendendo as expectativas heterogêneas epistemológicas e reproduzindo as formas variadas de pertencimentos sociais (MOREI-

RA, ALMEIDA, CORBO, 2022). No entanto, devemos estar atentos às armadilhas da apropriação predatória, como demonstra Souza (2021, p. 32) “*Se o próprio neoliberalismo se apropria da linguagem da emancipação, ou seja, da única arma de defesa dos oprimidos na sua luta contra a opressão, não para libertar alguém, mas para melhor exercer a própria opressão.*”. Desse jeito, a relevância da apropriação do discurso emancipatório antirracista: “*Por isso é tão necessário, caro leitor e cara leitora, reconstruir a estratégia do capitalismo financeiro de se apropriar do próprio discurso da emancipação, apoderando-se, antes de tudo, do discurso antirracista*” (SOUZA, 2021, p. 32).

Verifica-se, portanto, diversas formas de manifestação preconceituosas que se perpetuam no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, originada do processo de formação colonizador, do modelo capitalista de distribuição de renda, o qual instituiu uma sociedade desigual nas oportunidades sociais. A branquitude, assim, encontra-se em privilégio social, pois “*a noção de branquitude como propriedade permite ver de que forma, mesmo não adotando valores e crenças francamente racistas, muitas pessoas brancas contribuem para a manutenção do racismo em nossa sociedade*” (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022, p. 71). Essa realidade exclui determinados grupos minoritários do acesso a direitos fundamentais, por ausência da consideração da condição de moralidade, mas que deveriam ser garantidos a todas as pessoas, visto que de caráter cosmopolita (ALMEIDA, 2022). Nessa seara, “*a reflexão crítica sobre o tema da justiça racial nos ajuda a promovê-la ao possibilitar uma maior compreensão de como a pedagogia politicamente engajada se articula com o sistema jurídico moralmente orientado para a construção da inclusão racial*” (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022, p. 162).

Dessa maneira, sobressalta a relevância das políticas epistêmicas decoloniais, de forma a enfrentar as matrizes colonizadoras enraizadas na subjetividade da sociedade, como pontuam QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE (2019, p. 6):

Nesse sentido, a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano, é a chave analítica que permite visualizar

o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjunção que se veem afetadas, de modo heterogêneo porém contínuo, todas as áreas da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade coletiva e a “natureza”, além, é claro, do trabalho e da subjetividade

Nessa linha, ressalta PEREIRA (2019, p. 1)

A construção de uma educação emancipatória que contemple a igualdade, o respeito e o reconhecimento das diversidades, que desconstrua perspectivas dominantes ao mesmo tempo que articula práticas transformadoras da condição de vida dos sujeitos, tem se tornado um grande desafio no contexto brasileiro contemporâneo. Deve-se estar atento às singularidades e especificidades que abrangem a educação, assim como há emergência do entendimento dos marcadores de diferença de raça, gênero, classe e idade que implicam as relações sociais produzidas continuamente, tendo em vista que a nossa sociedade competitiva permanece injusta, com desigualdade social extrema. Entre outras questões, é necessária uma análise crítica pós-colonialista dos discursos dominantes sobre as crianças, que refletem o conhecimento hegemônico das infâncias ou das crianças.

Sobre a importância simbólica da apropriação do processo emancipatório, que tem influência nas relações trabalhistas e na perda de direitos, ressalta SOUZA (2021, p. 186):

Depois, há ainda a redefinição do mundo do trabalho, com a “flexibilização”, a perda de direitos e o uso da linguagem empreendedora como forma de submeter e aliciar os trabalhadores que ganham cada vez menos e são estimulados a ver no colega seu inimigo. Finalmente, vemos o assalto à própria noção

de emancipação, a qual passa também a ser pensada em termos neoliberais, criando uma comunhão de interesses entre o 1% das elites financeiras e o 1% dos representantes dos chamados “novos movimentos sociais”, que balcanizam e sequestram a re-beldia política nos seus próprios termos.

Somando ao exposto, a relevância dos conhecimentos indígenas e africanos, sobretudo, em relação as suas culturas e história das vivências de seus povos, de suas filosofias de vida, de seus processos de religiosidade, são de fundamental importância, para a reflexão e abordagem tanto nos bancos escolares, assim como nas academias e instituições públicas e privadas, de modo a facilitar o conhecimento de sua base axiológica e, assim, promover as políticas necessárias de inclusão e justiça social (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022; QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019).

A pedagogia antidiscriminatória e inclusiva, então, com base em teorias críticas feministas, raciais, Queer e decolonial, deve fazer parte da essência dos currículos escolares brasileiros, com amplos debates de seu reconhecimento e aprovação, de maneira que possamos verificar as suas reais necessidades e implementar as políticas de enfrentamento adequadas ao melhor desenvolvimento dos diversos setores sociais (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022; QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019).

3. CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA PELOS DIREITOS HUMANOS E PELO DIREITO FRATERNAL

Após percorrermos os principais aspectos sociais formadores da sociedade brasileira, passando pela abordagem de uma educação antidiscriminatória e inclusiva, com o enquadramento normativo do direito à educação pelo viés dos direitos humanos, passamos a verificar a possibilidade de conexão com a fraternidade, visando dar efetividade e aplicabilidade do direito à educação.

Preliminarmente, a Metateoria do Direito Fraternal de Eligio Resta trata-se de um pacto para a criação de regras mínimas de convivência, sem pretensão de identidade legitimadora, com baliza sobre a inderrogabilidade dos direitos humanos, voltado para a humanidade, com aplicação cosmopolita, trazendo uma ideia de jurisdição mínima, contra os poderes de todos os tipos, mas essencialmente inclusiva quanto aos Direitos Fundamentais (RESTA, 2020).

Nesse sentido, expõe Martini (2006, p.119) que *“a fraternidade que foi esquecida, retorna hoje com seu significado originário de compartilhar, de pacto entre iguais, de identidade comum, de mediação, é um direito jurado conjuntamente, é um direito livre de obsessão de uma identidade legitimadora”*.

A fraternidade, dessa maneira, agrega a solidariedade enquanto uma forma de interagir com o outro, respeitando suas condições substanciais, procurando manter a ideia de humanidade com um olhar sobre o outro. Assim, aumenta a possibilidade de compadecimento sobre a aplicação dos direitos humanos de maneira cosmopolita, incluindo todos os seres humanos (MARTINI e SIMÕES, 2018; RESTA, 2020).

Nesse sentido, expõem STANGHERLIN e MARION SPENGLER (2021, p. 80)

Se em muitos discursos de tolerância ou de aceitação dos aspectos distintivos individuais tende a prevalecer a ideia central de superar ou de ignorar os fatores conflitivos entre os indivíduos, aqui, no âmbito do Direito Fraternal, essa percepção vai além. O norte do pensamento fraternal perpassa pela vivência pacífica com o outro (não “apesar de suas diferenças”, mas “com suas diferenças”), estando, portanto, em sintonia com todos os demais direitos humanos, carreando inter-relações fundadas na harmonia e nas posturas cooperativas entre seus membros.

Ressalta-se que a fraternidade possui um conceito mais amplo do que a solidariedade, influenciador de uma nova visão do direito, e tem a função de desvelar e transformar as relações sociais e seus paradoxos

através da perspectiva da fraternidade, com roupagem humanitária e inclusiva (MARTINI e SIMÕES, 2018; RESTA, 2020).

O direito fraterno, portanto, aposta num direito inclusivo, respeitando as diferenças e promovendo a reflexão sobre o ordenamento jurídico. Com isso, dá amparo para que a fraternidade sirva como instrumento de estímulo a enxergar e repensar o “outro” enquanto sujeito de direitos, rompendo paradigmas normativos, e promovendo a efetivação dos direitos humanos, fundamentais ao pleno desenvolvimento das pessoas (MARTINI e SIMÕES, 2018; HORITA, 2013).

Necessário ressaltar que a fraternidade encontra guarida na Constituição brasileira, como um valor supremo, estando previsto em seu preâmbulo: “*Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL*”.

No sentido de aplicabilidade dos valores normativos, expõe Martini (2006, p. 129) “*É, nesta perspectiva, em conjunto com as mais diversas áreas do conhecimento, que o direito moderno deve ser estudado, aplicado e refletido, e não apenas, como tradicionalmente vem ocorrendo, a partir da ótica dogmática e formalista.*”.

Ainda, conforme Horita (2013, p. 29), “*o direito e a humanidade necessitam do aspecto fraternal, de uma nova filosofia de vida, que agirá com consciência, responsabilidade, igualdade, liberdade e fraternidade.*”.

Por tudo isso, sob inspiração da metateoria do direito fraterno, o direito à educação, enquanto direito fundamental e pertencente aos direitos humanos, poderia ter mais facilmente concretizada a plena efetivação de seu conteúdo normativo, garantindo sua aplicabilidade a todas as pessoas, independente de classe social, gênero, procedência nacional, raça ou etnia, ou seja, a todos os seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem uma herança de uma sociedade dividida em classes econômico-sociais, com forte teor de uma educação autoritária, misógina, sexista e homofóbica, cujas características advêm do processo de colonização e de escravização no seu passado colonial.

Essa construção social, confirmada pelas gerações brasileiras, ocasiona grandes injustiças às pessoas historicamente excluídas, pertencentes a certos grupos sociais como as mulheres, os pobres, os gays e os negros, vítimas de preconceitos, e sujeitos a diversas formas de opressão social.

Assim, faz-se necessário a consolidação de valores democráticos que possam construir uma sociedade mais aberta à diversidade, com base em uma educação decolonial, antidiscriminatória, emancipadora e inclusiva, de base curricular sustentada pelos direitos humanos e com olhar de fraternidade.

Com base na legislação nacional e internacional, à luz da fundamentação dos direitos humanos e sob a inspiração do direito fraterno, o Brasil possui um forte compromisso com o processo educacional representativo de inspiração democrática. O direito fraterno, nesse sentido, pode servir como ponto de partida e como referencial metateórico para a aplicação de uma educação protetiva e antidiscriminatória, indo ao encontro da concretização de direitos fundamentais constitucionais, irrenunciáveis, como o direito à educação. Necessário, portanto, o estabelecimento de uma sociedade pautada na fraternidade, a partir da solidariedade e do “olhar o outro”, com respeito à pluralidade de culturas multiétnicas, respeitando-as, com olhar de humanidade, formando uma sociedade que aceite as diversidades e, acima de tudo, antidiscriminatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lúcio. Les racines du racisme institutionnel. *In*: Almeida, Lúcio. (Org.). **Racismo Institucional**: o papel das instituições

no combate ao racismo. Joinville: Clube dos Autores, 2022, pp. 27-42.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 40 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HORITA, Fernando Henrique Da Silva. “A Fraternidade Em Debate: Reflexos No Ordenamento Jurídico Brasileiro.” **Revista Tese Juris**, 2013, Vol.2 (1), p.15-31

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINI, Sandra Regina; SIMÕES, Bárbara Bruna de Oliveira. Estudo do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos: aspectos da fraternidade em casos de migração na corte interamericana. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 379-405, 2018. DOI: 10.21527/2317-5389.2018.11.379-405. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/7539>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MOREIRA, Adilson José. ALMEIDA, Philippe Oliveira de. CORBO, Wallace. **Manual de Educação Jurídica Antirracista. Direito, justiça e transformação social**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PIOVESAN, Flavia. Primazia da norma mais benéfica à proteção dos direitos humanos. In TORRES, Ricardo L.; KATAOKA,

Eduardo T.; GALDINO, Flavio (org). TORRES, Silvia F. (supervisora). **Dicionário de Princípios Jurídicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, pp. 1023-1035.

PEREIRA, A. O. Infâncias e pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 340-345, out. 2019.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patricia. ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Disponível em: <https://www.academia.edu/38970475/Uma_breve_hist%C3%B3ria_dos_estudos_decoloniais> Acesso em: 02 nov. 2023.

RESTA, Eligio. **O direito fraterno**. Tradução Sandra Regina Martini, Fabiana Spengler. 2 ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2020.

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

STANGHERLIN, C.; MARION SPENGLER, F. O direito fraterno e a educação jurídica: contribuições para a recontextualização de uma estrutura curricular mais humanizante. **Revista Jurídica da FA7**, v. 18, n. 3, p. 75-86, 31 dez. 2021.

VIAL, Sandra Regina Martini. Direito fraterno da sociedade cosmopolita. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**, Bauru, v. 1, n. 46, p. 119-134, jul./dez. 2006.

“ÉTICA, POLÍTICA E INDIVIDUALIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO SUBVERSIVA NA MUDANÇA DE SEXO”

Clarisse Maurício de Andrade

INTRODUÇÃO

Neste artigo, desenvolveu-se questões a ser pensadas através da Ética e da Política, partindo de partes do filme: “Meu nome é Ray”, onde incitam a ideias referentes à temporalidade, e identidade do sujeito sexual, de se aceitar na forma que se escolheu em identidade de gênero e sexualidade, para se apresentar aos outros, particularmente a si mesma, a família, a quem se gosta, e a sociedade. Para isso diferentes concepções do conhecimento foram apresentadas em contexto a síntese da película cinematográfica.

Esta abordagem é relevante, porque de alguma forma, a subjetividade humana está implicada e afetada por questões éticas e políticas que transpassam a individualidade do sujeito, nesse sentido o corpo teórico deste artigo teve relevância a questões de gênero e identidade por refletir em diferentes perspectivas teóricas e práticas de se pensar essas questões.

Não somente por esse fenômeno TRANS fazer parte da contemporaneidade entre pessoas de diferentes idades, mas também por ser

uma demanda importante às ciências, a educação, às filosofias, à cultura etc., que apresenta questões presentes na sociedade atual, pondo em perspectiva diversos saberes em relação ao tema proposto.

Como objetivos, buscou-se neste artigo, sintetizar as ideias de determinados autores sobre o tema, apontando pontos de vista de diferentes áreas multidisciplinares, apresentou-se assim ideias, de psicologia, história, filosofia, psicanálise e bioética implicados na ética e na filosofia política, contextualizados em relação a individualidade do sujeito, o que permitiu suscitar e refletir os direitos humanos contemporâneos nesse contexto a temática.

Na primeira parte do artigo, apresentou-se uma breve síntese e sinopse do filme, na segunda parte, abordou-se a contextualização do gênero historicamente e situou-se aspectos na ética e na filosofia política; na terceira parte focou-se em abranger a individualidade, onde enfatizou-se o gênero em relação à psicanálise; e na última parte, se dar as considerações finais.

A metodologia desse artigo é de cunho histórico-dialético e se constituiu quantos aos meios, através de pesquisa bibliográfica, tendo em vista as referências multidisciplinares, e os dados empírico-documentais em estudo, a partir do filme: “Meu nome é Ray”.

1. UMA BREVE APRESENTAÇÃO DO FILME: “MEU NOME É RAY”⁴⁰

Aparentemente no filme não houve discussões referentes a estudos de gênero e sexualidade na escola que o protagonista do filme estudou, não existiram mediações nem mesmo, por exemplo, através da instituição que Ray (protagonista do filme) é estudante, para conseguir a assinatura de seu pai, para a cirurgia de mudança de sexo, já que seus pais

40 Sinopse fílmica: Ray (Elle Fanning) nasceu mulher, mas nunca se identificou com o gênero e se prepara para fazer a cirurgia de transgenitalização. Sua mãe, Maggie (Naomi Watts), tenta encontrar a melhor forma de lidar com a questão, mas a avó homossexual de Ray, Dolly (Susan Sarandon), recusa-se a aceitar a resolução e cria um conflito familiar.

são separados, e, também só aconteceu, na maior parte do filme, apoio da mãe dele, Maggie, para que se suceda essa cirurgia. Ray foi criado em convívio maior com a mãe e avó materna.

Esse trabalho que foi discriminado a partir desse filme contemporâneo, e parte de noções como, tratamento para mudança de sexo, não identificação de pertencimento no corpo em que nasceu, ausência de reconhecimento do outro por quem se interessou, como da garota por quem Ray era apaixonado na escola, incompreensão por parte da avó, Dolly (lésbica que vive um relacionamento homoafetivo estável, com Frances), e, da questão da transição de mudança de sexo antes da maioridade, sem apoio completo de ambos os pais, na maior parte das cenas.

Ray só passou a saber quem é seu legítimo pai, por conta dessa busca de assinatura, onde sua mãe numa cena, desmorona, e fatos sobre seu verdadeiro pai biológico vem à tona. Nesse artigo foram ressaltados, as relações de gênero e sexualidade entre os conhecimentos, pensando a ética e a política nesse caso, a partir dessas descrições sobre o filme, com aspectos psicológicos e sócio-histórico, de modo a fazer-se perceber o que essas vivências, enquanto sínteses da película em foco, e entre perspectivas de saber diferentes, podem fazer refletir, diante de fatos como esse.

Se conhecer a si mesmo implica na contemporaneidade a análise pessoal, psicoterapia interpessoal, haveria um comportamento possivelmente fadado ao momento como inoportuno àquele sujeito? (se Ray fosse de outra classe social, se não tivesse família, por exemplo) que enquanto adolescente escolheu por uma via não somente subjetiva, mas ao mesmo tempo só contextualizada individualmente, subjacente a esse eu em construção, esse eu, que passa por experiências particulares da puberdade e com fechamento de ciclos, como a perda da identidade que se tinha em relação ao pai.

2. GÊNERO, ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA.

Este artigo pensou reflexivamente a questão da sexualidade, e do gênero, na contemporaneidade, a partir do personagem do filme: “Meu

nome é Ray”, partindo dos olhares interdisciplinares críticos, em mais de uma área de saber, e buscou-se descrever a partir da literatura envolvida, a relação cultural em torno dessa problemática na sociedade. SOLOMON (2013), doutor em Psicologia, apresentou um ponto de vista crítico e perspicaz:

No passado, o debate sobre a identidade de gênero girava em torno da oposição entre natureza e educação; hoje em dia, a oposição se dá entre ser ou não ser administrável, o que é igualmente difícil. Fica evidente a existência de um componente natural, mas o que se pergunta é se a educação deve fazê-lo aflorar ou se podemos e devemos desativar esse componente. (SOLOMON, 2013, p.736).

Solomon, instigou saber pensar onde começa e termina questões de gênero, enfatizando um passado e na contemporaneidade apontando a constatação administrável e construída também através da instigação.

Observou-se como na contemporaneidade pode e deve haver uma educação sexual nas escolas, seja através de rodas de conversas com profissionais especializados, seja a partir da exploração de temas pertinentes multidisciplinarmente entre professores e alunos, seja inclusive também, através de apoio psicológico, orientação sexual etc.

O filme, careceu em cenas que evidenciem essa ponte da escola com o adolescente, o que faz pensar críticas a ele, porém, ainda assim o filme provocou muitas questões pertinentes a várias temáticas que envolvem não só a individualidade e a família, mas também a identidades e sociedade.

Para a historiadora Scott, a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Segundo SCOTT (1995):

Os/as historiadores/as feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resu-

midas a três posições teóricas. A primeira uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 1995, p.77).

Scott, fez subentender que pensar questões de gênero na atualidade, independentemente do contexto sociopolítico e de questões de relações de poder, é uma tarefa impossível, tendo em vista que esse assunto reverbera conceitos, práticas, e atitudes que não só foram construídos historicamente como também vividos ao longo da humanidade.

Como descreve Foucault na parte, incitação aos discursos: “Esse projeto de uma “colocação do sexo em discurso”, formara-se há muito tempo, numa tradição ascética e monástica.” (FOUCAULT. 1988, p.24). Este autor, notificando que o século XVII fez do discurso uma regra para todos. Com essa perspectiva via FOUCAULT (1988), percebeu-se a importância de compreender os discursos de cada tempo, em relação ao sexo em discurso e na importância dos contextos envolvido daqueles que os discutem-no.

No filme, “Meu nome é Ray”, pode-se perceber os discursos de poder que giram em torno do adolescente menor de idade, mesmo já havendo desde a sua infância um entendimento por parte do sujeito de não identificação ao gênero feminino, seja na própria família, seja na escola, como da ordem de momentos em cenas, do não entendimento da avó Dolly, e que mesmo assim não fazem. Ray mudar de opinião.

Ray desde os 10 anos já havia mudado de gênero, passando a mudar de nome (de Ramona para Ray), e quanto a seu posicionamento enquanto adolescente, decidiu sozinho e com apoio da mãe solteira, na sua temporalidade e constituição vivencial particular, de vir a mudar de sexo biológico aos 16 anos e fazer a cirurgia de transgenitalização.

Diante do contexto referencial de desdobramentos de gênero e sexualidade, partindo de repercussões de saberes interdisciplinares, se Ray seguiu na certeza de seu gênero e com a decisão de fazer a mudança de sexo, pensou-se a seguinte problematização: que repercussões sociais podem vir a existir com a expressão de sua individualidade na mudança de sexo, e quais as consequências éticas e políticas na subjetividade do sujeito?

Para o filósofo conhecedor e estudioso, também, de filosofia política, Vázquez, a afirmação do indivíduo é algo que o homem conseguiu somente na sociedade moderna e não é algo dado desde as primeiras formas de organização social, assim:

A individualidade não é um dom gratuito, mas uma conquista. Mas, na sociedade moderna, baseada na propriedade privada, a afirmação do indivíduo se traduz numa afirmação egoísta da personalidade, à custa dos demais. Por isso, o egoísmo ético não é somente uma doutrina, mas uma forma real de comportamento efetivo dos homens, na qual os interesses particulares e os gerais se separam. (VÁZQUEZ, 2017, p.173).

Vázquez, pôde sugerir um entendimento e compreensão como distintos, fazendo perceber mudanças de paradigmas na contemporaneidade, dando voz ao sujeito e não só às instituições.

Diante desse contexto, percebeu-se que a individualidade é também efeito da sociedade moderna, capitalista, com uma indústria bioquímica intensa, ou seja, de uma historicidade que se processa por uma sociedade que um dia não fora moderna, onde os valores eram outros, e nem mesmo existiam comunidades relacionadas a gêneros; não se pode perder de vista então que as questões de gênero e sexualidade também podem se redimensionar no decorrer do tempo.

Para o filósofo Pelbart, contemporâneo, essa mesma sociedade, produz direitos privados que “Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política.” (PELBART, 2003). Nesse sentido pôde-

-se subentender através das palavras do autor Pelbart, que o que é da ordem do político, no sentido também de prático, supera na subjetividade a dimensão éterea, enquanto somente delicadeza.

Como enfoca Pelbart transmitindo Foucault, se a biopolítica designava a entrada do corpo e da vida nos cálculos explícitos do poder (poder sobre a vida) e muito cedo o próprio Foucault intuiu que aquilo mesmo que o poder investia (a vida), era precisamente o que doravante ancoraria a resistência a ele, numa reviravolta inevitável, presente. O que releva sentir o presente.

Isso faz pensar no contexto deste artigo que é preciso lembrar-se que mesmo no caso de Ray, a família autorizando, e não em necessário o Estado, permitindo uma cirurgia de mudança de sexo a um adolescente ainda menor de idade, implica esse poder em uma conduta onde o sujeito pode ou não vir a se arrepender em um devir, porém, a esse sujeito ainda assim, pode com a autorização em si e da família anteceder-se e transformar-se, escolher e até influenciar, politicamente outros casos, independentemente da maioridade?

3. INDIVIDUALIDADE E SUBJETIVIDADES.

Na psicanálise um dos momentos que se pôde fazer uma leitura relativamente aproximativa ao caso de “Ray” no que tange a questões de gênero e sexualidade, pode ser percebida na ideia de transferência, direcionada em Freud no texto: “Sobre a psicogênese de um caso de homossexualidade feminina”. Ao Freud relatar que havia transferência da sua paciente para com ele, através da paciente transferir para Freud recusa ao homem, desde sua decepção com o pai dela, e ao Freud recomendá-la a uma psicanalista mulher.

Percebeu-se que mesmo Freud engendrando a figura das representações femininas e masculinas como importantes na análise, ele tem uma atitude ética em relação a seu tempo, levando-se o conceito de contratransferência (possivelmente por questões pessoais de Freud em relação a homossexualidade) do analista para com o analisando e não

em necessário somente política (o que faz pensar a abrangência da psicanálise na questão da homossexualidade para com as noções de gênero de seu tempo).

No caso do protagonista do filme, percebeu-se que existiu uma atitude que pôde romper com a ética, por parte da mãe, em grande parte do filme, de não contar a Ray sobre sua própria identidade quanto à descendência paterna. Com isso pode-se entender por que a mãe não recorre à mediação, por exemplo, na escola, para a assinatura do pai na direção de consegui-la, e assim agilizar os procedimentos em relação à transição com a cirurgia do filho. O que faz pensar a importância dos papéis familiares.

No tocante a ordem de discursos de estudiosos da área, sobre questões de sexualidade, diferença sexual, psicanálise, gênero e cultura, Arán (1999) mencionou um psicanalista que define: “A transexualidade caracteriza-se pelo sentimento intenso de não pertencimento ao sexo anatômico, sem a manifestação de distúrbios delirantes e sem bases orgânicas (como o hermafroditismo ou qualquer outra anomalia endócrina).” (ARÁN apud CASTEL. 1999, p.666).

Faz-se claro que existe uma grande diversidade de formas de subjetivação e de construções de gênero nas experiências transexuais que permitiria ampliar o horizonte da clínica de homens e mulheres transexuais. O que remeteu a pensar no que tange a subjetivação quanto as questões de ordem dessa construção relativa à transexualidade, que além do fisiológico existem questões de ordem da subjetividade, o que pode ser pensando também com HEGEL (2009):

Com efeito, a subjetividade individual, porque tem em si um conteúdo substancial que através dela se manifesta, acha-se situada naquele ponto central onde a substancialidade do conteúdo, em vez de se exteriorizar na forma de uma generalidade abstrata, se encerra na individualidade; assim ela se liga a uma certa existência que, liberta por sua vez do finito e do condicional, realiza um acordo livre com o interior da alma. (HEGEL, 2009, p.187).

Com essa passagem de Hegel, percebe-se como a subjetividade e individualidade podem dialogar.

A personagem Ray, está bastante decidida do que deseja fazer, convicta dos seus desejos, não se identificando com o seu físico feminino, que mesmo após passar por agressões físicas por parte de garotos preconceituosos, nas ruas de Nova York, que a enxergam como uma garota querendo se passar por rapaz, e apesar de chegar muito machucada na casa da mãe, não demonstrou fragilidade, mesmo que para alguns a cena poderia ser de muito stress e interpretada como possibilidade de medo diante da sociedade face as suas identificações sexuais.

Solomon apresenta dados de 2009 em relação aos transgêneros nos Estados Unidos, dados de uma pesquisa na internet feita pelo Centro Nacional pela Igualdade dos Transgêneros e a Força-Tarefa Nacional de Gays e Lésbicas, envolvendo todos os estados e territórios dos EUA.

Esses, pertinentes de ser ressaltados, tendo em vista que o filme aqui remetido se passa em Nova York, onde na pesquisa (2009) foi enfatizado, entre outros dados, que 4 em 5 dos entrevistados tinham sido assediados ou atacados na escola (física ou sexualmente), quase a metade deles por professores, que no trabalho, 1 em cada 10 tinha sido sexualmente agredido, e quase a mesma proporção sofrera agressão física, que 1/3 já tinha adiado ou evitado atendimento médico por desrespeito ou discriminação dos atendentes, que de 20% a 40% de jovens sem-teto, são gays ou trans, e também, que mais da metade dos trans negros, já se sustentaram pela prostituição.

Para os psicanalistas, Aberastury e Knobel (1981) se faz difícil estabelecer o conceito de normalidade na adolescência, pois esse variando com o meio socioeconômico, político e cultural faz resultar geralmente uma abstração com validade operacional para o investigador, que situado num meio determinado rege-se por normas, de formas: implícita ou explícita, vigentes.

Com Ray em nenhum momento hesitando sobre sua decisão, fez-se ver como a identidade construída pelas suas vivências e sua própria história pessoal, mesmo depois de saber que sua história po-

deria ter sido outra, após saber a verdade sobre seu pai biológico, não muda de posicionamento sobre sua identidade de gênero, sexualidade e individualidade. Em outras palavras: a autoaceitação, apoio da mãe, e a percepção de normalidade no seu próprio caso, para Ray, é ser o que se é, não somente em identidade de gênero, mas em ter uma transformação sexual.

Segundo Trujillo, no início na segunda metade do século XX, os procedimentos de redesignação sexual ou transgenitalização têm início, sendo que a emasculação teve um desenvolvimento mais rápido do que a redesignação feminina que, na segunda década do século XXI, ainda conta com alguns procedimentos em fase experimental.

Na transgenitalização masculina é realizada a falectomia e a gonadectomia, com posterior realização de mamoplastia e vaginoplastia. No caso feminino é realizada a mastectomia e, posteriormente, é feita a metoidioplastia, que consiste no aumento do clitóris até se transformar em um micro pênis, de até dois centímetros, que servirá de base para a neofaloplastia, em procedimento de construção de um pênis no processo de redesignação sexual do homem para a mulher. (TRUJILLO, 2019, p.237).

A redesignação sexual ou transgenitalização não necessariamente precisa estar atrelada a identidade de gênero do sexo biológico de nascimento, mas se fará presente na construção identitária do sujeito como direito humano, enquanto, diversidade sexual, individualidade e subjetividade que é sempre transpassado por uma ética e política com desdobramentos na vida social do sujeito.

Se Ray fosse de outra classe social, se não tivesse família, às respostas a esse sujeito possivelmente seriam outros, a luta por seus direitos, seriam ainda mais difíceis sozinho, com ainda mais burocracias, lutas a se enfrentar e engajar, e a perspectiva ética e política o atravessariam e envolveriam nesse sujeito paradigmas não menos fáceis e acessíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho fez pensar o entendimento desses sujeitos que passam por crise de identidades, para além de uma só classe, por isso foi ressaltado uma perspectiva da Ética através de VÁZQUEZ (2017) e HEGEL (2009) fazendo-se compreender que essa problemática é um fenômeno que acomete indivíduos em idades e de classes sociais distintas e que algumas vezes tem mediação por parte da responsabilidade do poder público, como intervenção de profissionais do Estado, que precisam compreender as dimensões éticas e políticas envolvidas.

Sabido que questões de poder, se fazem presentes, pensar FOUCAULT (1988) e PELBART (2003) se fazem presentes no contexto, como no caso de não maior idade e mesmo de famílias desassistidas, encontram-se presentes na sociedade. Fazendo-se repercutir aprendizagens envolvendo o exemplo, a partir de uma determinada situação, como do protagonista Ray, o personagem em discussão, mas também nos instigando a imaginar outras circunstâncias, outros desafios, envolvendo mais de um profissional, e saber, além da importância do envolvimento de políticas públicas em relação a questões de gênero nas sociedades.

Esse artigo pretendeu também expor e evidenciar, pelo fato contemporâneo de existir desde muito cedo, crianças e adolescentes, e mesmo jovens e adultos com o desejo de vivenciar-se acertadamente num corpo em que se reconheça propriamente, algumas ideias que envolvem a temática individualidade e gênero. Neste sentido as contribuições sobre individualidade e gênero de ABERASTURY e KNOBEL (1981), SCOTT (1995), SOLOMOM (2013) e FREUD (2017), são muito pertinentes por demonstrar perfis distintos sobre ideias de individualidade e gênero na sociedade.

O feminino e o masculino sempre fizeram parte da individualidade de cada um e aquém deles com a possibilidade também de transformação anatômica no sexo e nas questões de gênero na atualidade, como fenômeno objeto de estudo da ciência e de campos do conhecimen-

to, seria impertinente se a ética e as filosofias políticas como a própria psicanálise e os conhecimentos da psicologia, deixassem de discutir às questões que essa temática problematiza e possibilita na atualidade. Nesse intuito as considerações dos autores já referenciados nestas considerações e de ARÁN (2009) e TRUJILLO (2019) nos faz lembrar que autores podem ter o mesmo objeto de estudo e contribuir nesse contexto sobre concepções de gênero e ideias trans.

Os saberes envolvidos em mais de um saber precisam dialogar com o indivíduo sem desrespeitar a subjetividade e identificação do sujeito contemporâneo, seu eu sentido, afetado, para isso ampará-lo com acompanhamento psicossocial, multidisciplinar, apontando para as consequências pós cirúrgicos, é só uma das precauções que devem ancorar no contexto do sujeito envolvido.

Outras questões pensadas por essa perspectiva de acolhimento psicológico, pensando a ética, a política e a individualidade na mudança de sexo, devem dimensionar as repercussões de estressores que o sujeito vai enfrentar, pensando sua individualidade sexual e os conflitos psicológicos a partir dessa construção de identidade, tais questões podem muito bem fomentar outros estudos e desdobramentos vir a ser aprofundados futuramente.

A questão de mudança de sexo na contemporaneidade é uma realidade para muitas pessoas, não podendo ser tratado somente a depender de país, e de governos, nesse tocante as questões que repercutem no contexto de ética, política e individualidade são transpassadas por questões de experiência subjetiva, empoderamento e decisão, não podendo ser meramente de atribuições de ordem moral, mas com a ética implicada com a dimensão política na vida do sujeito no respeito a individualidade acima de tudo.

Esse artigo problematiza essas questões a partir da menoridade e repercussões sociais de um lugar assumido, independentemente da opção do sujeito pela cirurgia anatomofisiológica, independentemente da dialética implicada na terapêutica, seja por orientação escolar, social, filosófica, psicanalítica, psicológica, médica etc, onde o que se faz

relevante com isso é pensar na ordem da dimensão do entendimento subjetivo do sujeito, que precisa ser acolhido e compreendido, seja via multidisciplinar, do porquê dessas subjetividades; um polêmico convite a educação subversiva a ser pensada e discutida na contemporaneidade na escolha de si mesmo via gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÁN. Márcia. **A psicanálise e o dispositivo diferença sexual**. Instituto de Medicina Social da UERJ. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, Brasil, volume 17, número 3, p.653/673, setembro-dezembro, 2009. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000300002/12121>> Acesso em 24 de fevereiro de 2023.
- ABERASTURY. Arminda. KNOBEL. Mauricio. **Adolescência normal. Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1981. Disponível em: < https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Arminda_Aberastuky_Adolescencia_Normal,_Um_enfoque_psicanalitico.pdf > Acesso em: 24 de fevereiro de 2023
- FOUCAULT. Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13ªed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.
- FREUD. Sigmund. **Neurose, psicose, perversão**. 1ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.
- HEGEL. **Curso de estética: o belo na arte**. 2ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MEU nome é Ray. Direção de Gaby Dellal. **EUA: Big Beach Films**, InFilme Productions, IM Global, 2015. 1 DVD (87min.).
- PELBART. Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. Iluminuras, 2003.

SCOTT. Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.**

Revista Educação & Realidade - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - RS - Brasil, volume 15, número 2, p.71/99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view-File/71721/40667>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

SOLOMON. Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade.** 1^aed. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

TRUJILLO. Albeiro Mejia. **Bioética: dogma ou ciência.** Revista Travessias, Cascavel, v. 13, n. 2, p. 231-245, maio/ago. 2019. Disponível em: < <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/21626/14615> > Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Ética.** 37^aed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2017.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA PREVENÇÃO DE MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO DOS AGENTES DA POLÍCIA EM PORTUGAL

Sérgio Manuel Maneiras Laranjinho⁴¹

INTRODUÇÃO

A presente monografia incide sobre a questão da educação e da formação como elementos-chave para a prevenção de manifestações de discriminação e de promoção dos Direitos Humanos dos agentes da polícia em Portugal.

Considerando as limitações impostas à dimensão do trabalho, houve necessidade de se proceder a uma delimitação do objeto de estudo. Em termos temporais, o estudo centra-se no período compreendido

41 Docente em Instituição de Ensino Superior Militar e Formador. Licenciado em Direito pela Universidade Autónoma de Lisboa e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Aberta. Os seus interesses de investigação e de ensino abrangem o Direito Constitucional, o Direito Administrativo e as Políticas Públicas de Cooperação para o Desenvolvimento.

entre 2022 e 2023⁴². No concernente ao espaço, o tema será abordado na ordem jurídica portuguesa. Relativamente ao conteúdo, optou-se por cingir a investigação à formação inicial dos oficiais, sargentos e guardas da Guarda Nacional Republicana⁴³ e à formação inicial dos oficiais, chefes e agentes da Polícia de Segurança Pública⁴⁴, consideradas as duas principais forças de segurança em Portugal⁴⁵.

A escolha deste tema resulta do facto de o Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança, proposto pela Inspeção-Geral da Administração Interna (IGAI, 2021)⁴⁶,

42 A escolha do período temporal é fundamentado por ser o período posterior a 2021 que corresponde à data de aprovação e divulgação do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança.

43 O artigo 1.º da Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro, refere expressamente que “A Guarda Nacional Republicana, adiante designada por Guarda, é uma força de segurança de natureza militar”. Note-se que ao contrário do que está expressamente consagrado no artigo 1.º, n.º 1, da Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro, “A Guarda Nacional Republicana (...) constituída por militares organizados num corpo especial de tropas”, a instituição também integra no seu mapa de pessoal o quadro de pessoal civil da Guarda Nacional Republicana, nomeadamente, o pessoal da carreira de guarda-florestal e o pessoal das carreiras gerais da Administração Pública (artigo 84.º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho).

44 O artigo 1.º da Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto, refere expressamente que “A Polícia de Segurança Pública (...) é uma força de segurança”.

45 Em Portugal, as principais polícias em sentido orgânico são as forças e serviços de segurança, de onde se destacam as duas forças de segurança, a Guarda Nacional Republicana e a Polícia de Segurança Pública (artigo 25.º da Lei de Segurança Interna, aprovada pela Lei n.º 53/2008, de 29 de agosto. Para mais informação sobre a questão do conceito de polícia e do conceito de forças e serviços de segurança em Portugal consultar, entre outros, Laranjinho, Sérgio. Medidas de polícia na Lei de Segurança Interna portuguesa. In: NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque et al (coord). Horizontes do direito penal. Deerfield Beach: Pembroke Collins, 2023, pp. 141-158.

46 A Inspeção-Geral da Administração Interna tem por missão “assegurar as funções de auditoria, inspeção, controlo e fiscalização, de alto nível, relativamente a todas as entidades, serviços e organismos, dependentes ou cuja atividade é legalmente tutelada ou regulada pelo membro do Governo responsável pela área da administração interna” (artigo 2.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 22/2021, de 15 de março). Note-se que a lei ape-

identificar como vulnerabilidades do modelo atual de formação dos agentes da polícia as questões da ética policial e Direitos Humanos⁴⁷. A escolha do tema é ainda justificada pela sua pertinência, pois, se todos os funcionários públicos estão obrigados a respeitar estritamente os Direitos Humanos, atendendo às funções desempenhadas pelos agentes de polícia, a sua atuação tem “*um particular impacto no gozo dos direitos humanos pelos demais membros de uma sociedade*” (TAVARES, 2012, p. 57). Por fim, a relevância do presente estudo é demonstrada pela especial relação triangular entre a lei, os Direitos Humanos e a ética policial.

Após a justificação e enquadramento do tema, formulou-se a seguinte pergunta de partida⁴⁸: «os conteúdos pedagógicos e o número de horas de contacto das unidades curriculares atualmente existentes nos diversos cursos de formação inicial nas instituições de polícia são adequados para promover a prevenção às práticas discriminatórias e para promoção dos Direitos Humanos no exercício das funções dos polícias?».

O objetivo geral⁴⁹ a alcançar com a realização da presente monografia é conhecer as designações, conteúdos pedagógicos e o número

nas consagra à Inspeção-Geral da Administração Interna atribuições de controlo e de inspeção às atividades desenvolvidas pelos diversos organismos públicos que estão sob a tutela do Ministério da Administração Interna (MAI), logo, a proposta do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança apenas pode ser inserida no desenvolvimento da atribuição de “Emitir recomendações dirigidas às entidades, serviços e organismos do MAI [artigo 2.º, n.º 1, alínea h), do Decreto-Lei n.º 22/2021, de 15 de março].

47 A Inspeção-Geral da Administração Interna justificou a decisão de propor o Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança com base na necessidade imperativa de concretização de uma “política pública de prevenção da discriminação social no seio das forças e serviços de segurança” (CARNEIRO, 2022, p. 4).

48 Segundo Campenhoudt e Quivy (2013, pp. 31 e 32), a questão de partida constitui um primeiro fio condutor da investigação que permite estruturar e dar coerência ao trabalho.

49 Para Freixo (2012, p. 192), o objetivo de um estudo constitui-se como um enunciado declarativo que indica as intenções do investigador em relação ao que pretende fazer no

de horas de contacto das unidades curriculares atualmente existentes nos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, que abordam especificamente matérias relacionadas com a prevenção de manifestações de discriminação e a promoção dos Direitos Humanos.

Após termos procedidos à delimitação do objeto da presente monografia, bem como explicitado as razões que consideramos justificativas da mesma, cabe proceder à apresentação do plano de exposição que pretendemos desenvolver. Assim, a organização do presente texto comporta três capítulos, para além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo observa uma dimensão analítica onde se procura contextualizar os Direitos Humanos e a formação da polícia em Direitos Humanos. O segundo capítulo incide sobre a metodologia, métodos e materiais. De seguida, no terceiro capítulo é feita a apresentação, a análise e a discussão dos resultados consequentes do trabalho desenvolvido. Por fim, apresentamos a conclusão a que chegamos, com a finalidade de desencadear uma reflexão que hipoteticamente propicie uma evolução no conhecimento do tema em estudo, bem como as limitações da presente investigação e a indicação de linhas futuras de investigação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Este capítulo é dedicado à revisão de literatura, onde serão apresentados os conceitos e a literatura relacionada com o tema do artigo.

1.1 DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais são situações jurídicas de bastante complexidade, tanto ao nível conceitual como ao nível prático. No plano jurídico, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais configuram realidades substancialmente distintas, desde

decorso desse estudo.

logo, são distintos o contexto político e social de partida e são também distintas as regras de interpretação das normas aplicáveis. Desde logo, ao contrário dos Direitos Humanos, os Direitos Fundamentais podem ser definidos com o recurso a uma abordagem positivista que os define através da sua inclusão em um texto constitucional⁵⁰.

Relativamente aos aspetos semelhantes, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais são muitas vezes definidos pela sua finalidade: proteger poderes e esferas de liberdade das pessoas, aplicáveis primordialmente na relação pessoa - Estado (dimensão negativo-defensiva). Com efeito, tanto os Direitos Humanos como os Direitos Fundamentais partilham de verdadeiras semelhanças, possuindo na sua origem os mesmos valores éticos (de justiça e igualdade), apresentando características essenciais à natureza humana e tendo como finalidade comum a proteção da dignidade da pessoa humana.

Em síntese, se os direitos fundamentais são “*as posições jurídicas ativas das pessoas integrantes do Estado-Sociedade, exercidas por contraposição ao Estado-Poder, positivadas na Constituição*” (GOUVEIA, 2023, p. 59), os Direitos Humanos configuram-se como “*garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana*” (TAVARES, 2012, p. 22). Desta forma, o foco dos Direitos Humanos é a sua universalidade e possibilidade de se imporem aos próprios Estados.

1.2 DISCRIMINAÇÃO: NOÇÃO, TAXONOMIA, FUNDAMENTO E TEORIAS

Entre os Direitos Humanos invocáveis por todos os seres humanos consagrados na Constituição da República Portuguesa (CRP) e na

50 Canotilho refere este processo como “a incorporação de direitos subjetivos do homem em normas formalmente básicas, subtraindo-se o seu reconhecimento e garantia à disponibilidade do legislador originário” (Canotilho, 2003, p. 378).

Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) ⁵¹ ⁵² temos o direito à igualdade e à não discriminação (artigo 13.º da CRP e artigos 1.º, 2.º e 7.º da DUDH)⁵³ ⁵⁴. Como refere Martins (2010, p. 51), “os conceitos de igualdade e não discriminação estão intrinsecamente ligados”. Com efeito, “a proibição da discriminação baseia-se, pois, no facto de que todas as pessoas são iguais” (MARTINS, 2010, p. 52).

51 Adotada e proclamada em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução n.º 217-A (III), da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Em Portugal, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57, de 9 de março de 1978, mediante Aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros. No que tange ao valor jurídico e a efetividade normativa da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em Portugal, por força do disposto nos artigos 8.º, n.º 1, e artigo 16.º, n.º 2, da CRP, ocorreu uma receção formal e uma constitucionalização da mesma (MIRANDA; MEDEIROS, 2017, p. 122).

52 Cumpre esclarecer que optamos pela expressão “Direitos do Homem” em detrimento da expressão “Direitos Humanos” na referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem, desde logo, porque é essa a expressão que foi utilizada em 1948 na Declaração. Consideramos que caberá ao intérprete e aplicador do direito extrair uma conceção ampla e não discriminatória consentâneas com os objetivos prosseguidos pelos instrumentos internacionais de defesa dos Direitos Humanos. Em sentido contrário, a Resolução 548 (VI) da Assembleia das Nações Unidas, de 5 de fevereiro de 1952, definiu que a expressão “Direitos do Homem” fosse substituída pela expressão “Direitos Humanos” em todas as publicações das Nações Unidas referentes à Declaração Universal dos Direitos do Homem.

53 Cumpre salientar que a Declaração Universal dos Direitos do Homem refere-se ainda à igualdade a propósito de direitos específicos, como é o caso do igual direito do homem e da mulher a contrair casamento e a constituir família, sem restrição alguma de raça, de nacionalidade ou religião (artigo 16.º da DUDH), do direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país (artigo 21.º da DUDH), do direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual (artigo 23.º da DUDH), e do direito à mesma proteção social das crianças nascidas dentro e fora do casamento (artigo 25.º da DUDH).

54 Consideramos que atualmente o princípio da igualdade e da não discriminação integra o Direito Internacional geral, nomeadamente no quadro do *ius cogens*, devendo os Estados observar a sua efetiva aplicação.

As questões relacionadas com atitudes ou práticas discriminatórias têm assumido relevo nas sociedades contemporâneas, constituindo fator de preocupação nas sociedades ocidentais, nomeadamente as questões relacionadas com atitudes ou práticas discriminatórias praticadas por polícias (IGAI, 2021).

Em termos etimológicos, a palavra discriminação deriva do latim *discriminare* que significa “*separar, diferenciar ou distinguir*” (POIARES, 2023, p. 191). O termo discriminação, utilizado no sentido de uma discriminação social positiva ou negativa, significa negar sistematicamente a determinados indivíduos oportunidades conferidas a outros, em razão de certas características físicas, convicções políticas ou religiosas ou a certos géneros (POIARES, 2023).

Para Poiares (2023, p. 196), a discriminação social configura o “favorecimento das relações dentro do mesmo grupo étnico às relações interétnicas”. Em sentido próximo, segundo Vermeij, Duijn e Baerveldt (2009), a discriminação social diz respeito à tendência de favorecer as relações dentro do mesmo grupo étnico às relações interétnicas, dada a disponibilidade de relacionamentos potenciais.

A doutrina reconhece cinco modalidades distintas de discriminação: (i) a discriminação direta; (ii) a discriminação indireta; (iii) o assédio; (iv) a instrução para discriminar; (v) os atos de retaliação (MESTRE, 2020, p. 51).

Em termos gerais, podemos identificar três elementos que constituem a discriminação e são comuns às formas de discriminação: (i) **ações que se consubstanciam em distinção, exclusão, restrição e preferência;** (ii) categorizações por etnia, cor, ascendência, origem nacional, género, idade, deficiência ou outras; (iii) com um propósito ou consequência de impedirem os seres humanos de gozarem plenamente os seus Direitos Humanos fundamentais (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 141).

Considerando as limitações impostas à dimensão do trabalho apenas iremos abordar a discriminação direta e a discriminação indireta. Na presente monografia adotamos as definições previstas no artigo

23.º, n.º 1, do Código do Trabalho (CT), aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Assim, existe “[d]iscriminação direta, sempre que, em razão de um fator de discriminação, uma pessoa seja sujeita a tratamento menos favorável do que aquele que é, tenha sido ou venha a ser dado a outra pessoa em situação comparável” (artigo 23.º, n.º 1, do CT). Por sua vez, existe “[d]iscriminação indireta, sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutro seja suscetível de colocar uma pessoa, por motivo de um fator de discriminação, numa posição de desvantagem comparativamente com outra” (artigo 23.º, n.º 1, do CT).

O direito à igualdade e à não discriminação tem fundamento material quer na dignidade da pessoa humana, quer na liberdade, conforme surge proclamado no preâmbulo da Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem nos quais relevam para o caso os artigos 1.º, 2.º e 7.º. Na ordem jurídica portuguesa, a proibição de práticas discriminatórias tem a sua fundamentação jurídico-constitucional no artigo 13.º da CRP, que consagra que “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*”⁵⁵.

Para além da cláusula geral prevista no seu artigo 13.º, a Constituição refere-se à igualdade em diversos artigos. Por exemplo, no acesso a cargos e funções públicas (artigo 50.º da CRP), a igualdade dos cônjuges (artigo 36.º da CRP), a igualdade entre portugueses dentro e fora do território nacional (artigos 14.º e 15.º da CRP), entre outros.

Desta forma, as práticas discriminatórias violam de forma grave o princípio da igualdade [artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa (CRP)], compreendido como princípio comum do regime geral dos direitos fundamentais (MIRANDA, 2020). Logo, qualquer violação a este preceito supõe uma discriminação em sentido amplo proibida pela Constituição (MARTINEZ, 2023, p. 32). Além disso, o artigo 13.º, n.º 2, da CRP contém, ainda, uma proibição especial por diversas causas e motivos proibidos. Note-se ainda que a enumeração das causas e motivos proibidos de discriminação é enumeração aberta.

⁵⁵ Importa salientar que o artigo 13.º da CRP se aplica diretamente às entidades públicas e particulares (artigos 17.º e 18.º da CRP).

Vermeij, Duijn and Baerveldt (2009) identificam duas teorias que podem explicar a tendência para discriminar socialmente: (i) a teoria de contacto; e (ii) a teoria da competição (VERMEIJ; VAN DUIJN; BAERVELDT, 2009, pp. 230-239). A teoria de contacto atende às diferenças culturais entre diferentes grupos, onde as relações intergrupais negativas resultam de preconceitos (CARNEIRO, 2022). Por seu lado, a teoria da competição enfatiza as relações competitivas entre grupos “onde os limites entre grupos são construídos e mantidos com fins materiais ou simbólicos, para a manutenção da identidade social” (POIARES, 2023, p. 197).

Com efeito, sendo a discriminação um fenómeno cuja concretização consubstancia a negação do Estado de Direito e a negação de valores fundamentais do Estado de Direito⁵⁶, torna-se necessário que sejam tomadas medidas no sentido de prevenir a proliferação deste fenómeno.

1.2 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO POLICIAL EM DIREITOS HUMANOS

Segundo o paradigma contemporâneo, o principal objetivo da formação e educação é contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas, sejam elas cognitivas, físicas ou mesmo intelectuais. Contudo, as limitações do modelo atual de educação têm-se tornado cada vez mais visíveis nos vários problemas que a sociedade enfrenta atualmente, como os desequilíbrios sociais e pessoais, problemas de racismo, conflitos, guerras e aumento do individualismo.

Conscientes dos problemas e limitações da prática educativa atual, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de um novo paradigma. A perspectiva holística da formação e educação procura ir ao encontro de três dimensões da vida do ser humano (WEIL, 2005): a dimensão

⁵⁶ Para Rey Martinez (2023, p. 32), de um ponto de vista individual, o direito antidiscriminação está estreitamente vinculado com a ideia de dignidade humana (artigo 1.º da CRP).

individual (mundo individual); a dimensão social (mundo social) – a da relação com os outros, com o diferente –, e a da relação com o mundo natural (mundo natural) – numa perspectiva ecológica e do desenvolvimento sustentado.

A Organização das Nações Unidas (ONU), na Declaração sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 19 de dezembro de 2011 (ONU, 2011)⁵⁷, prevê, no seu artigo primeiro, o direito ao conhecimento, à procura e ao acesso à informação sobre direitos humanos e, conseqüentemente, à educação e formação em direitos humanos.

Para a ONU (2011), a formação e educação em Direitos Humanos deve ter como principais objetivos a consciencialização, compreensão e aceitação dos princípios universais dos direitos humanos. Logo, a formação e educação deve contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos universal e assim efetivar a realização desses mesmos direitos, colaborando para a prevenção do abuso dos direitos humanos, e para o combate e erradicação de todas as formas de discriminação, estereótipos e de incitação ao ódio.

O respeito e garante dos direitos humanos são parte basilar da atividade policial, sendo um dos seus fins, conforme consagra o artigo 272.º da CRP, “*a polícia tem por funções defender a legalidade democrática e garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos*”. Desta forma, a polícia age dentro do direito e tem o cidadão no centro da sua missão (CLEMENTE, 2016).

Segundo a Inspeção-Geral da Administração Interna, o Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança surge porque o problema da discriminação é um problema visível em toda a sociedade, sendo importante prevenir manifestações

57 A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos é uma Resolução adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas [com base no relatório do Terceiro Comitê (A/66/457)] sob proposta do Conselho de Direitos Humanos, na sua Resolução 16/1, de 23 de março de 2011.

de discriminação na atuação das forças e serviços de segurança (IGAI, 2021).

A garantia do Estado de Direito (artigo 2.º da CRP), através de intervenções preventivas, é o principal objetivo do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança. Note-se que o Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança foi desenvolvido e aprovado nos termos da Constituição e dos demais atos normativos relativos à atividade policial, nomeadamente o Código Deontológico do Serviço Policial, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2002, de 7 de fevereiro, a Estratégia Nacional Para a Igualdade e Não Discriminação – Portugal+Igual, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio, e a Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto, que estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem.

É através de uma formação profissional aliada a uma deontologia profissional orientadora que o agente de polícia se deve preparar para a sua atividade, adquirindo os conhecimentos necessários e a experiência para lidar com situações complexas, quer do ponto de vista técnico, emotivo ou ético (Silva, 2001). Desta forma, o combate à discriminação e à promoção dos Direitos Humanos na polícia é alcançável mediante o ensino e a educação.

2. METODOLOGIA, MÉTODOS E MATERIAIS

2.1 METODOLOGIA E ABORDAGEM

No que diz respeito às normas e procedimentos tidos em conta na elaboração desta monografia, procuramos seguir essencialmente uma metodologia qualitativa, visto que tem “como objetivo alcançar um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se preocupar com medições e análises estatísticas” (Vilelas, 2009, p. 108). Com efeito, a investigação visa sobretudo “descrever ou interpretar,

mais do que avaliar” (Fortin, 2009, p. 22). Esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, porquanto é subjetiva (SARMENTO, 2013, p. 23).

A metodologia de investigação escolhida para a elaboração da monografia foi a do método científico (Freixo, 2012, p. 77), com recurso ao raciocínio indutivo, uma vez que partimos de um raciocínio particular para o geral. Neste sentido, a investigação parte do domínio particular (Freixo, 2012, p. 77), nomeadamente, do segundo eixo de intervenção do Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança, para o geral. Para além disso, neste estudo procuramos utilizar o pensamento crítico para identificar problemas e formular perguntas (Freixo, 2012, p. 77).

Esta investigação assume-se, quanto à modalidade de pesquisa utilizada, como um estudo exploratório de campo.

2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS

Nesta investigação foram utilizados essencialmente o método analítico⁵⁸, através da análise documental e da análise de conteúdo, e o método crítico⁵⁹.

O trabalho de investigação realizou-se em duas fases. A primeira fase é a revisão de literatura, que consistiu na pesquisa e recolha de referências bibliográficas e documentais, que permitissem enquadrar a temática a estudar e perceber o que levou à construção da política de combate à discriminação e promoção dos Direitos Humanos nas instituições de polícia. Deste modo, procurou-se carrear o máximo de documentos relacionados com o objeto de estudo (legislação e doutrina). Na análise documental procedemos à análise e à interpretação das obras doutrinárias e da legislação, publicadas através de meios físicos e eletróni-

58 Método que “procura entrar na complexidade dos fenómenos, detalhando-os” (Sarmento, 2013, p.7).

59 Método que se baseia “na observação crítica dos acontecimentos” (Sarmento, 2013, p.7).

cos, procurando-se sempre estabelecer as necessárias ligações entre a realidade social e a legislação.

A segunda fase consistiu na recolha e análise dos conteúdos pedagógicos e do número de horas das unidades curriculares atualmente existentes nos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, no ano letivo 2022/2023, que abordam especificamente o combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos e o respetivo número de horas em cada curso.

2.3 MATERIAIS

Como já foi anteriormente referido, a segunda fase da investigação consistiu na recolha e análise dos conteúdos pedagógicos e do número de horas das unidades curriculares atualmente existentes nos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, no ano letivo 2022/2023, que abordam especificamente o combate à discriminação e a promoção dos Direitos Humanos e o respetivo número de horas em cada curso.

Para este efeito, analisamos: o (i) Mestrado Integrado em Ciências Militares, ministrado pelo Instituto Universitário Militar (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro) e o Mestrado em Segurança Pública, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (Decreto-Lei n.º 275/2009, de 2 de outubro), ambos cursos de formação inicial da categoria profissional de Oficial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública; o (ii) Curso de Formação de Sargentos da Guarda Nacional Republicana (Portaria n.º 288/2019, de 3 de setembro) e o Curso de Chefe de Polícia da Polícia de Segurança Pública (Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro); o (iii) Curso de Formação de Guardas, da Guarda Nacional Republicana, e o Curso de Formação de Agentes da Polícia de Segurança Pública, ambos cursos de formação inicial da categoria profissional de Guarda e de Agentes, respetivamente da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluídas as fases do enquadramento teórico e da metodologia utilizada, o presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Relativamente à formação inicial da categoria profissional de oficial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, enquanto o plano de estudos do Mestrado em Segurança Pública inclui a unidade curricular “*Direitos Fundamentais e Direitos Humanos*”, com um número total de contacto de 60 horas, o plano de estudos do Mestrado Integrado em Ciências Militares inclui a unidade curricular “*Noções fundamentais de Ciência Política e Direito Constitucional*”, com um número total de contacto de 45 horas. Quanto à formação inicial da categoria profissional de Chefe da Polícia e de Sargento, enquanto o Curso de Formação de Sargento tem no seu plano de estudos uma unidade curricular denominada “*Direitos Fundamentais e Igualdade de Género*”, com um número total de contacto de 75 horas, o Curso de Chefe de Polícia tem no seu plano de estudos uma unidade curricular denominada “*Direitos Fundamentais*”, com um número total de contacto de 15 horas. Finalmente, no que se refere à formação inicial da categoria profissional de Guardas da Guarda Nacional Republicana e de Agentes da Polícia de Segurança Pública, ambos os cursos têm no seu plano de estudos uma unidade curricular denominada de “*Direitos Humanos e Direitos Fundamentais*”, com um número total de contacto de 60 horas.

Em termos gerais, em nossa opinião é notório que a matéria da prevenção de manifestações de discriminação e de promoção dos Direitos Humanos dos agentes da polícia em Portugal ainda se encontra muito ligada à questão dos direitos fundamentais. No retrato da formação feita aos diversos cursos de formação inicial, a questão dos Direitos Humanos surge com grande incidência na disciplina de Direitos Fundamentais e Cidadania, onde se abordam as principais declarações de Direitos Humanos e são elencados os direitos fundamentais consagrados na Constituição. Logo, dos planos de estudos das unidades cur-

riculares que compõem a formação inicial dos polícias não consta temas transversais como, por exemplo, o direito antidiscriminatório como Direito Humano e o conceito de vulnerabilidade individual e de grupo.

Em suma, segundo a nossa opinião, os conteúdos das unidades curriculares que versam especificamente sobre Direitos Fundamentais e Cidadania ministradas nos diversos cursos de formação inicial da polícia não são adequados para abordar os principais temas ligados à prevenção de manifestações de discriminação e de promoção dos Direitos Humanos dos agentes da polícia em Portugal.

CONCLUSÃO

Nesta fase final da investigação, será nossa intenção expor as principais conclusões deste estudo. O objetivo geral da presente monografia consistiu em conhecer as designações, conteúdos pedagógicos e o número de horas de contacto das unidades curriculares atualmente existentes nos cursos de formação inicial da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, que abordam especificamente matérias relacionadas com a prevenção de manifestações de discriminação e de promoção dos Direitos Humanos dos agentes da polícia em Portugal.

No que se refere à formação inicial das diferentes categorias profissionais da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, as unidades curriculares atualmente existentes nos cursos de formação inicial apresentam diferenças acentuadas no número de horas de contacto, nomeadamente, enquanto o Curso de Formação de Sargento tem no seu plano de estudos uma unidade curricular com um número total de contacto de 75 horas, o Curso de Chefe de Polícia tem no seu plano de estudos uma unidade curricular com um número total de contacto de 15 horas. Relativamente às semelhanças entre a formação inicial das diferentes categorias profissionais da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública, todos os cursos de formação inicial têm no seu plano de estudos uma unidade curricu-

lar que aborda os direitos fundamentais e os Direitos Humanos. Contudo, numa análise mais fina aos conteúdos pedagógicos das unidades curriculares podemos assinalar que nem todas abordam as questões da igualdade e da não discriminação.

Uma das propostas de melhoria dos planos dos cursos de formação inicial das instituições da polícia é a consagração de uma unidade curricular com a designação de “Direitos Humanos” distinta de uma unidade curricular que aborde os Direitos fundamentais e Direito Constitucional, e com um número de contacto não inferior a 25 horas. Esta opção tem a vantagem de desenvolver as competências necessárias à abordagem atualmente defendida para o combate à discriminação e à promoção dos Direitos Humanos no contexto policial. Em termos de conteúdos pedagógicos da eventual unidade curricular com a designação de «Direitos Humanos» propomos, desde logo, uma organização em três módulos. O primeiro módulo abrangeria a noção, a natureza, fundamentos e princípios fundamentais dos Direitos Humanos. O segundo módulo corresponderia ao regime material dos Direitos Humanos, onde se abordaria questões selecionadas de Direitos Humanos, nomeadamente, a igualdade e a não discriminação, proibição da tortura, direitos das mulheres e das crianças, o direito à privacidade, o direito das minorias e o direito ao asilo. Por fim, o terceiro módulo teria como objetivo a exposição e discussão de casos práticos relacionados com o exercício das funções policiais dos agentes de polícia, bem como a identificação de boas práticas.

A principal limitação desta investigação está relacionada com a falta de um estudo empírico, nomeadamente um estudo exploratório com entrevistas aos responsáveis e aos docentes e formadores a exercerem funções nos órgãos responsáveis pela formação na Guarda Nacional Republicana e na Polícia de Segurança Pública, de forma a contribuir para o desenvolvimento do estado da arte.

Considerando o reduzido corpo de conhecimento nesta área, são claramente necessários mais estudos afins a este e aos que esta referência. Consequentemente, sugere-se uma linha de investigação que abor-

de o programa, conteúdos de ensino e bibliografia básica da unidade curricular «Direitos Humanos» especialmente adaptada às forças de segurança, bem como uma linha de investigação que aborde a questão dos métodos de ensino e avaliação da futura unidade curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CAMPENHOUDT, Luc Van; QUIVY, Raymond. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2013.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7.^a edição. Coimbra: Almedina, 2003.

CARNEIRO, Beatriz da Costa. **O oficial de Direitos Humanos nas forças e serviços de segurança**. Dissertação (Mestrado Integrado em Ciências Policiais). Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa. 2022. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41592/1/Beatriz_Carneiro_3418_Disserta%0c3%0a7%0c3%0a3odeMestrado.pdf.

CLEMENTE, Pedro José Lopes. **Ética policial: da eticidade da coacção policial**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2016.

FORTIN, Marie-Fabienne. **Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação**. Loures: Lusididática. 2009.

FREIXO, Manuel Vaz. **Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas**. 4.^a edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

GOUVEIA, Jorge Bacelar. **Direitos Fundamentais. Teoria geral. Dogmática da Constituição Portuguesa**. Almedina. 2023.

INSPEÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA. **Plano de Prevenção de Manifestações de Discriminação nas Forças e Serviços de Segurança**. IGAI. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=pla->

no-de-prevencao-de-manifestacoes-de-discriminacao-nas-forcas-e-servicos-de-seguranca.

LARANJINHO, Sérgio. Medidas de polícia na Lei de Segurança Interna portuguesa. In: NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque et al (coord). **Horizontes do direito penal**. Deerfield Beach: Pembroke Collins, 2023, pp. 141-158.

MARTINEZ, Fernando Rey. Parte geral. In: MARTINEZ, Fernando Rey; NETO, Luísa (coord.). **Direito antidiscriminatório**. Lisboa: AAFDL, 2023, pp. 13-145.

MARTINS, Ana Maria Guerra. **A igualdade e não discriminação dos nacionais de Estados terceiros legalmente residentes na União Europeia**. Coimbra: Almedina, 2010.

MESTRE, Bruno. **Direito antidiscriminação. Uma perspetiva europeia e comparada**. Lisboa: Vida Económica, 2020.

MIRANDA, Jorge. **Direitos Fundamentais**. 3.^a Edição. Coimbra: Almedina. 2020.

MIRANDA; Jorge; MEDEIROS, Rui. **Constituição Portuguesa Anotada**. Volume I. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (coord.). **Comprender os Direitos Humanos**. Coimbra: Ius Gentium Conimbrigae, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>.

POIARES, Nuno. **Polícia e Direitos. Humanos. Multiculturalismo, género, saúde mental e LGBTQIA+**. Coimbra: Almedina. 2023.

PORTUGAL **Portaria n.º 288/2019**, 2019. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/3838643/portaria-288-2019-de-3-de-setembro>.

PORTUGAL. **Aviso**, 1978. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1978/03/05700.pdf>.

PORTUGAL. **Decreto-Lei.º 13/2022**, 2022. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/13-2022-177528434>.

PORTUGAL. **Decreto-Lei.º 22/2021**, 2021. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2021-159432385>.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 249/2015**, 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/249-2015-70832992>.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 275/2009**, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/arlanda/Downloads/Estatuto%20do%20ISCPSI.pdf>.

PORTUGAL. **Lei Constitucional n.º 1/2005**, 2005. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>.

PORTUGAL. **Lei n.º 35/2014**, de 20 de junho. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2014-57466875>.

PORTUGAL. **Lei n.º 52/2008**, 2008. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2008-34501675>.

PORTUGAL. **Lei n.º 53/2007**, 2007. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/lei/53-2007-641142?_ts=1680652800034.

PORTUGAL. **Lei n.º 63/2007**, 2007. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-107794647>.

PORTUGAL. **Lei n.º 7/2009**, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/g1980416/Downloads/Consolida%C3%A7%C3%A3o%20Lei%20n.%C2%BA%207_2009%20%20-%20Di%C3%A-1rio%20da%20Rep%C3%BAblica%20n.%C2%BA%2030_2009,%20S%C3%A9rie%20I%20de%202009-02-12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/g1980416/Downloads/Consolida%C3%A7%C3%A3o%20Lei%20n.%C2%BA%207_2009%20%20-%20Di%C3%A-1rio%20da%20Rep%C3%BAblica%20n.%C2%BA%2030_2009,%20S%C3%A9rie%20I%20de%202009-02-12%20(1).pdf).

PORTUGAL. **Lei n.º 93/2017**, 2017. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2749&tabela=leis&ficha=1&pagina=1.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2002**, 2002. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/4476136/resolucao-do-conselho-de-ministros-37-2021-de-6-de-abril>.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018**, 2018. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/Resol_Cons_-Ministros_61_2018.pdf.

SARMENTO, Manuela. **Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses**. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, 2013.

SILVA, Germano Marques da. **Ética Policial e Sociedade Democrática**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2001.

TAVARES, Raquel. **Direitos Humanos – de onde vêm, o que são e para que servem?** Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda. 2012.

VERMEIJ, Lotte; VAN DUIJN, Marijtje; Baerveldt, Chris. **Ethnic segregation in context: social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates**. *Social Networks*, 31 (4). 2009, pp. 230-239. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223368487_Ethnic_segrega-

tion_in_context_Social_discrimination_among_native_Dutch_pupils_and_their_ethnic_minority_classmates.

VILELAS, José. **Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

WEIL, Pierre. **A Arte de Viver em Paz**. Lisboa: Edições ASA. 2005.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO TRIBUNAL DO JÚRI

Pablo Dias de Souza Rosa

INTRODUÇÃO

A presença da mídia na vida cotidiana é inegável, chegando à população através dos mais diversos meios de comunicação, não se limitando aos meios de informações que durante décadas eram as únicas fontes de notícia. Com a expansão tecnológica as comunicações ganharam novas formas, cuja característica mais latente é a velocidade com a qual chega aos espectadores. Contudo, ainda que proporcione uma maior disseminação, tal característica também dá forma a algumas problemáticas significativas na nossa sociedade. Um desses problemas é que a mídia ganhou um espaço tão grande que passou a informar e influenciar a sociedade de maneiras antes inimagináveis.

As notícias veiculadas devem ser atentamente pensadas e racionalizadas, devendo obedecer a padrões éticos e morais, observando o respeito à esfera do direito alheio. Isso porque, uma vez que for exposta ao público, mesmo que se trate de uma inveracidade, dificilmente será possível apagar sua influência. Sendo assim, é possível imaginar a gravidade dos danos que uma decisão judicial informada por uma notícia equivocada poderá causar. Além das pressões que a mídia pode exercer sobre a tomada de decisões em razão do clamor e da opinião pública.

Não é preciso muitas palavras para descrever o que foi o crime envolvendo a vítima Isabella Nardoni, nem março do ano de 2008, o crime praticamente parou o país, e levou todos os olhos ao Tribunal do Júri para acompanhar qual seria o desfecho do caso. No decorrer de todo o processo, podemos ver o quanto a mídia influenciou no caso, sendo a maior das influências, na decisão dos jurados.

Os jurados são expostos a informações sensacionalistas e parciais antes mesmo do início do julgamento. Isso pode levar a uma formação de opinião prévia, comprometendo a imparcialidade necessária para um julgamento justo. Além disso, a mídia muitas vezes foca apenas nos aspectos mais sensacionalistas e emocionais do caso, negligenciando a complexidade e nuances que podem estar envolvidas. Isso pode levar a uma simplificação excessiva dos fatos e prejudicar a compreensão completa do caso pelos jurados. O presente trabalho tem como objetivo geral evidenciar toda a influência que a mídia exerce sobre os jurados no caso Isabella Nardoni, caso de grande repercussão, e também como objetivo específico, expor toda a negatividade que a mídia sensacionalista, usando como metodologia a pesquisa em fontes abertas, pesquisas bibliográficas e consultas a dados científicos.

1. MÍDIA: IMPORTÂNCIA E FUNDAMENTOS

Pode-se conceituar a mídia como o conjunto dos meios de comunicação utilizados por uma sociedade para a troca de informações. Dessa forma, ela é composta pelos diversos veículos comunicativos existentes na contemporaneidade, como por exemplo, a televisão, o rádio, os jornais impressos. Apesar do uso das redes sociais ter se ampliado, passando a desempenhar um importante papel na difusão de informações, a televisão continua sendo o principal veículo informativo. Assim, o jornalismo televisivo é um dos meios de comunicação mais relevantes no que se trata do seu espectro de influência.

Neste âmbito esbarramos no jornalismo, que nada mais é do que a coleta e transmissão de informações de forma clara e fidedigna, não

podendo haver observações subjetivas, mas sim objetivas, de modo a relatar o que aconteceu com a mais fiel precisão e veracidade. Há a figura do Jornalista que nada mais é do que a atividade de natureza técnica caracterizada por compromisso ético peculiar. O jornalista deve saber selecionar o que interessa e é útil ao público (o seu público, o público-alvo); buscar a associação entre essas duas qualidades, dando à informação veiculada a forma mais atraente possível; ser verdadeiro quanto aos fatos (verdade, aí, é a adequação perfeita do enunciado aos fatos, *adaequatio intellectus ad rem*) e fiel quanto às ideias de outrem que transmite ou interpreta; admitir a pluralidade de versões para o mesmo conjunto de fatos, o que é um breve contra a intolerância; e manter compromissos éticos com relação a prejuízos causados a pessoas, coletividades e instituições por informação errada ou inadequada a circunstâncias sensíveis.

No Brasil, o começo da história começou a ser escrita em 1808, quando a imprensa surgiu como decreto do príncipe D. João, datado em maio de 1808, ficou conhecida como a Impressão Régia. Em setembro do mesmo ano, com a abolição da censura régia, surge a Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro jornal produzido no Brasil, publicado duas vezes por semana, com conteúdo oficial, consistindo basicamente em comunicados do governo. O jornal, que circulou até a independência, deu início à proliferação de jornais pelo país, com isso tivemos mais criações como o Jornal do Brasil, que foi fundado em 1891 no Rio de Janeiro por Joaquim Nabuco e Rodolfo de Souza Dantas. O Estado de São Paulo que é considerado o jornal mais antigo no estado e continua em circulação até os dias atuais teve sua fundação desde o Brasil Império em 1875. A história da Folha de São Paulo começou em 1921, o jornal na época era conhecido como Folha da Noite e em 1925 foi criado a Folha da Manhã. A folha da tarde surgiu apenas 24 anos depois do surgimento do primeiro jornal. A Folha de São Paulo como conhecemos atualmente veio da junção destes três jornais surgindo em janeiro de 1960. Já na capital do país, o jornal Hora de Brasília, surgiu em 1957. O Correio Brasiliense surgiu em 21 de abril de 1960 fundada por Assis Chateaubriand data esta de inauguração de Brasília.

De acordo com o autor Neil Postman, no livro “Amusing Ourselves to Death”, a mídia desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea. Através de diferentes formas de comunicação, como televisão, rádio e internet, a mídia tem o poder de influenciar nossas opiniões, moldar nossas percepções e até mesmo controlar nossas ações. No entanto, essa influência nem sempre é positiva, e a mídia enfrenta uma série de problemas que precisam ser abordados.

Um dos principais problemas da mídia é a disseminação de informações falsas e sensacionalismo. Com a velocidade das notícias e a competição por audiência, muitas vezes a mídia prioriza a obtenção de cliques e visualizações em detrimento da veracidade dos fatos. Isso leva a uma desinformação generalizada e à propagação de teorias da conspiração e boatos infundados. Além disso, o sensacionalismo exagerado pode distorcer a realidade e criar uma cultura do medo, afetando negativamente a sociedade como um todo.

Outro problema é a falta de diversidade e representatividade na mídia. Muitas vezes, vemos uma concentração de poder nas mãos de poucos conglomerados de comunicação, que controlam a maior parte dos meios de comunicação. Isso resulta em uma homogeneização das vozes e perspectivas apresentadas, excluindo grupos minoritários e marginalizados. A falta de diversidade na mídia contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de limitar o acesso a diferentes pontos de vista e experiências.

É possível solucionar este problema com a promoção da educação midiática. É essencial que as pessoas sejam capacitadas para analisar criticamente as informações que consomem e identificar fontes confiáveis. Além disso, é importante incentivar a diversidade na mídia, apoiando e ampliando vozes marginalizadas. Isso pode ser feito através de políticas públicas que incentivem a produção e distribuição de conteúdo diversificado, bem como através do apoio a organizações e iniciativas que promovam a inclusão e a representatividade.

Com isso, a mídia desempenha um papel crucial na sociedade, mas também enfrenta uma série de desafios. A disseminação de in-

formações falsas e o sensacionalismo, juntamente com a falta de diversidade e representatividade, são problemas que precisam ser abordados. A promoção da educação midiática e o incentivo à diversidade na mídia são possíveis soluções para essas questões. Somente através de uma mídia responsável e inclusiva podemos garantir uma sociedade informada e justa.

De acordo com o autor Marshall McLuhan, no livro “Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem”, a mídia exerce um papel fundamental na sociedade, moldando a forma como nos relacionamos e percebemos o mundo ao nosso redor. A história da mídia é marcada por avanços tecnológicos que revolucionaram a forma como nos comunicamos, porém, também apresenta desafios e problemas que precisam ser enfrentados.

No decorrer da história, a mídia tem sido utilizada como uma ferramenta de manipulação e controle. A concentração de poder nas mãos de poucos grupos de comunicação pode levar à disseminação de informações tendenciosas e à falta de pluralidade de vozes. Além disso, a velocidade com que as notícias são divulgadas atualmente pode gerar a propagação de informações falsas e a falta de veracidade dos fatos.

Outro problema enfrentado pela mídia é a invasão da privacidade e a falta de ética na busca por audiência. A exposição excessiva da vida pessoal de indivíduos, a violação de direitos e a falta de responsabilidade na divulgação de informações sensíveis são questões que precisam ser abordadas e regulamentadas.

Uma possível solução para os problemas apresentados é a conscientização e educação da sociedade. É fundamental que as pessoas sejam críticas em relação às informações que consomem, buscando fontes confiáveis e verificando a veracidade dos fatos. Além disso, é necessário que haja uma regulamentação mais rígida por parte dos órgãos responsáveis, garantindo a pluralidade de vozes e a ética na divulgação de informações.

Sendo assim, a história da mídia é marcada por avanços e desafios. A mídia exerce um papel importante na sociedade, porém, é necessário

enfrentar os problemas apresentados, como a manipulação, a disseminação de informações falsas e a invasão da privacidade. A conscientização da sociedade e a regulamentação adequada são fundamentais para garantir uma mídia mais ética e plural.

A mídia assim como todas as áreas, é cercada por teorias. Nesse contexto se faz presente a chamada Mídia de Massas, tendo como um dos maiores pilares fundamentais e imprescindíveis, a comunicação, sem a qual não haveria daria razão e nem sentido para a mídia. Temos por exemplo a Teoria Hipodérmica, esta teoria se encontra inserida dentro de uma subdivisão da Comunicação, chamada de Comunicação de Massa, onde argumenta que a mensagem midiática afeta da mesma maneira a todos os indivíduos que a ouvem ou lêem. Os conceitos da Teoria Hipodérmica foram elaborados pela Escola Norte-Americana na década de 1930, e os objetivos do desenvolvimento deste modelo de Teoria da Comunicação giravam em torno da busca por uma maneira de compreender as influências da comunicação no comportamento da população, para a partir disto ser possível pensar estratégias para exercer influência comportamental sobre o povo.

Ela também pode ser chama de **Teoria da Bala Mágica**, que é definida por basear-se da suposição de que todo estímulo causado por uma mensagem enviada terá resposta, sem encontrar resistência do receptor, como o disparo de uma arma de fogo ou uma agulha hipodérmica, que perfuram a pele humana sem dificuldade. A **passividade do receptor** é a principal característica do indivíduo nesta teoria.

Temos muitas teorias que explicam a emissão e recepção da comunicação midiática na sociedade, e muitos pensadores tais como: Max Webber, LassWell, Carl Hovland, Paul Lazarsfeld, De Fleur, etc. A teoria que mais se enquadra com a idéia deste trabalho, é a Teoria dos efeitos limitados que explica toda a influência manipuladora que a mídia exerce sobre a sociedade. A Teoria dos Efeitos Limitados surgiu nos Estados Unidos no ano de 1940, como resultado das pesquisas realizadas por Lazarsfeld estudava. Teoria dos Efeitos Limitados é um modelo de teoria da comunicação, também conhecido como Teoria Empírica de

Campo, trata de influência que é exercida pelos mass media e também da influência geral das relações sociais. É difícil separar completamente esta teoria, de orientação sociológica, da Teoria da Persuasão, cujo desenvolvimento ocorreu de forma paralela. Em síntese, diz respeito a todos os mass media do ponto de vista da sua capacidade de influência sobre o público e da influência mais geral das relações sociais, da qual os mass media são apenas uma parte.

1.1 O TRIBUNAL DO JÚRI

O Tribunal do Júri, também muito conhecido pelo nome Júri Popular, é o procedimento usado para os crimes dolosos contra a vida, com isso temos os crimes de: Homicídio, Latrocínio, Infanticídio, Aborto e Instigação, Incitação ou Auxílio ao Suicídio. Este procedimento surgiu com a Constituição Federal de 1215, entretanto, bem antes dessa data é sabido que já havia júri pelo resto do mundo. Em nossa Constituição Federal, está previsto no Art. 5º, XXXVIII.

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

- a) a plenitude de defesa;
- b) o sigilo das votações;
- c) a soberania dos veredictos;
- d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

Sendo um procedimento previsto na própria Constituição Federal do Brasil, não poderá assim ser ignorado e nem burlado por nenhuma outra lei hierarquicamente abaixo dela.

De acordo com o autor John Grisham, no livro “O Júri”, “o Tribunal do Júri é a única instituição que permite que pessoas comuns participem do sistema de justiça”. Essa citação nos leva a refletir sobre a im-

portância desse órgão no sistema jurídico e os desafios que ele enfrenta. O Tribunal do Júri é uma instituição fundamental para a democracia, pois permite que cidadãos comuns participem ativamente do processo de julgamento de crimes.

Quanto a estrutura, este tribunal é composto por um juiz, ao qual é chamado de Presidente do Júri, e o plenário, formado por 25 jurados, que são cidadãos leigos (pessoas que não são juízes). Dentre os jurados, serão sorteados sete para compor o conselho de sentença, responsável por dar a decisão final de condenação ou absolvição do réu, percebe-se então que diferente de outros processos criminais como tráfico de drogas, roubo, furto, etc, o juiz não dará a sentença nem tampouco influenciará ela, podendo em alguns casos repetir ou fazer perguntas. Também ficará responsável pela condução da sessão

Todo o procedimento é composto por 2 fases, que fica da seguinte forma: A **1ª Fase** chama-se: juízo de acusação. Nessa fase o objetivo é identificar se o crime apontado na acusação deve ser julgado pelo Tribunal do Júri. Essa fase se inicia com o oferecimento da denúncia ou queixa e termina com a sentença de pronúncia, impronúncia, desclassificação ou absolvição sumária. Já na **2ª Fase**, é o juízo da causa. Trata-se da fase de julgamento, pelo Júri, da acusação admitida na fase anterior. Começa com o trânsito em julgado da sentença de pronúncia e se encerra com a sentença do Juiz Presidente do Tribunal Popular.

No tribunal do júri, não há exigência constitucional do dever de motivar as decisões judiciais. Os jurados decidem com soberania a respeito do que tiveram de acesso às provas e com base na explanação lógica e dialética desenvolvida em plenário por um órgão estatal, que seria o Ministério Público, e pela defesa daquele que é levado a julgamento. É da índole democrática do tribunal do júri o debate, a explanação lógica, a dialética. Por isso, são temas diretamente ligados a tal instituição e que contribuem para a dimensão constitucional dos julgamentos populares. Nesse sentido, o papel da lógica jurídica é de subida importância.

Segundo Fábio Ulhoa Coelho, Advogado e autor de obras jurídicas, ele diz que a lógica é maneira específica de pensar, de organizar

o pensamento. Nem todo o pensamento é raciocínio; e nem todo raciocínio é lógico. Para que uma inferência (relação premissa-conclusão entre duas idéias) tenha o caráter lógico, devem ser obedecidos três princípios fundamentais: o da identidade; do terceiro excluído e da não-contradição.

Os jurados, que dão os votos para condenar ou absolver, gozam de alguns princípios que lhe permitem e dão todo o poder para exercerem a sua função de forma eficiente para a sociedade, a saber: Plenitude de defesa, sigilo das votações, soberania dos veredictos e competência mínima para o julgamento de crimes dolosos contra a vida.

O sigilo das votações se mostra essencial para o bom funcionamento do júri, com ele, os jurados podem fazer suas votações sem sofrerem qualquer tipo de retaliação, ao votarem, as partes processuais, a platéia e nem os outros jurados saberão o conteúdo do voto, sendo unicamente possível saber o resultado final, que dirá se o réu foi condenado ou absolvido de toda a acusação do crime.

O princípio da Soberania dos Veredictos são os votos dados pelos jurados. Então, o princípio da soberania dos veredictos significa que a decisão do Conselho de Sentença é que prevalece. Ainda que o juiz não concorde com a decisão popular, ele deve respeitá-la e não tem o poder de interferir ou alterar o resultado. Dessa forma, apesar da sentença ser dada pelo juiz, ela deve seguir os veredictos, inocentando o réu ou aplicando a pena condizente. No entanto, isso não significa que a decisão do júri seja irrecorrível. Apesar de ser difícil reverter decisões dos jurados, pode acontecer de a decisão ser claramente contrária às provas dos autos, casos em que poderá ser determinado um novo julgamento pelo Tribunal do Júri. Note que mesmo que haja recurso (apelativo) da decisão e se entenda que ela é contrária às provas dos autos, nenhum tribunal poderá simplesmente dar nova decisão. Será possível apenas determinar novo julgamento pelo tribunal popular, e é por isso que ele é soberano.

A plenitude de defesa é aquela atribuída ao acusado de crime doloso contra a vida, no Plenário do Júri, na plenitude de defesa, a

defesa técnica e a autodefesa possuem total liberdade de argumentos, não se limitando aos jurídicos. E último princípio, temos a competência mínima para o julgamento dos crimes dolosos, que é atribuída ao povo, na Constituição Federal em seu Art. 5º, XXXVIII, d, ao qual garante que todo crime doloso, será de forma imprescindível, julgado pelo povo, não admitindo de igual forma a criação de um tribunal de exceção.

1.2 OS EFEITOS MIDIÁTICOS NA DECISÃO DO JÚRI

É de grande notoriedade o caso Nardoni, caso este que chocou o país inteiro quando aconteceu. De acordo com o autor Truman Capote, no livro «A Sangue Frio», «o crime é uma experiência solitária». Essa frase nos remete à triste realidade do caso Isabella Nardoni, que chocou o Brasil em 2008. O assassinato da menina de apenas 5 anos expôs diversos problemas presentes na sociedade, como a violência doméstica, a falta de segurança e a impunidade.

O caso Isabella Nardoni trouxe à tona a problemática da violência doméstica, uma vez que o crime foi cometido pelo próprio pai da criança, Alexandre Nardoni, e sua madrasta, Anna Carolina Jatobá. Isso evidencia a necessidade de se discutir e combater a violência dentro dos lares, que muitas vezes é silenciada e negligenciada. A menina foi jogada do sexto andar de um prédio, demonstrando a vulnerabilidade das crianças e a necessidade de políticas públicas efetivas para garantir a proteção dos mais jovens. A sensação de insegurança gerada por esse crime afeta toda a sociedade, que clama por medidas que garantam a tranquilidade e a integridade de seus membros.

Com todo esse contexto mórbido, e a infeliz notícia de que Isabella Nardoni falecera de uma forma tão cruel e sádica, não ficou só nisso. Durante todo o processo de divulgação das informações do caso até o desenrolar do processo judicial nas duas fases do Tribunal do Júri, a mídia bombardeou a sociedade com diversas informações sensacionalistas que formaram a opinião de muitos contra os réus e também a dos

os jurados. É sabido por todos que sempre quando ocorre algum crime envolvendo criança, naturalmente se ascende um certo viés em nós, e esse resultado é ainda mais agravado quando se tem o impulsionamento da mídia.

No dia da sessão de julgamento do Casal Nardoni, uma reportagem, do canal de televisão TV Cultura, marcou bastante pelos fatos que expôs, nela mostrou-se inúmeras pessoas com camisas personalizadas com a foto da Isabella Nardoni estampada, e diversos cartazes pedindo somente uma coisa, justiça. A reportagem também mostra um empresário, cujo o nome é André Luiz dos Santos, que veio de uma outra cidade somente para acompanhar de perto o julgamento do casal, a repórter lhe fez uma simples e óbvia pergunta: “Por que andar tanto para vir pra cá?”, e ele responde com um tom de indignação, alegando que ficou comovido com o caso e que também por ser um pai, temeu que pudesse acontecer algo desta gravidade com o seu filho(a).

Outras sessões de julgamentos onde ocorreram crimes bárbaros também foram marcadas por tais manifestações, dando a entender que o Caso Nardoni não foi um fato isolado, porém, o que chama bastante a atenção é a repercussão que a mídia deu para o caso, e o grande número de pessoas que saíram de suas cidades para acompanhar de perto o desfecho do caso na justiça, é como se fizessem questão de acompanhar para verificar de fato se haverá ou não justiça. Uma outra entrevistada, dessa vez uma Bacharel em Direito, de nome Lilian Bianchi, alegou ter ido lá por dois motivos, primeiramente pela busca do conhecimento jurídico, onde a mesma poderia aprender na prática com o caso, e segundo para fazer justiça, para ser mais específico ela solta a seguinte frase: “E segundo que eu estou em busca de justiça! ”.

Perceba então que a fonte motivadora da presença de todas aquelas pessoas naquele plenário não é o caso em si, mas simplesmente a repercussão que a mídia deu para o caso, é seguro e lógico argumentar que, se o caso não fosse ventilado pela mídia, obviamente não teria tanta re-

percussão assim, menos pessoas saberiam da ocorrência do crime, logo, não teriam tantas opiniões formadas contra os réus.

Para uma pessoa chegar ao ponto de sair de sua cidade com o objetivo exclusivo de acompanhar o caso de perto, munido de camisas com a foto da vítima estampada, cartazes com frases do tipo “Porque mataram estes sorrisos?”, “Isabella, para sempre a nossa estrelinha”, “Eu, fui assassinada pelo amor do meu pai e pelo meu pai, que me amava”, é resultado de uma forte influência feita pela mídia, que na época divulgou com grande sensacionalismo o crime.

Na porta do fórum onde ocorreu a sessão do júri, o jurista Luiz Flávio Gomes respondeu uma pergunta feita pela repórter sobre o peso da opinião pública para o caso, o mesmo responde que o peso da opinião pública influencia e pesa muito para os jurados, que são bombardeados pelas manifestações de todo o país e principalmente no fórum da comarca, concluindo então que os jurados se veem pressionados graças a grande influência da mídia.

Ao final do Plenário do Júri, os réus Alexandre Nardoni e Anna Carolina Jatobá foram condenados a pena privativa de liberdade, ficando Alexandre condenado a cumprir 31 anos e um mês de reclusão e 24 dias multas, e Anna Carolina condenada a cumprir 26 anos e oito meses de reclusão e 24 dias multas.

1.3. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos não só é fundamental, como intrínseco a todo ser humano, não há porque falar de ser humano sem falar dos direitos que os mesmos tem pelo simples fato de ser um humano. A educação em direitos humanos é uma educação que não fica restrita somente nos limites da sala de aula, mas sim, um processo permanente, continuado e global.

É mais do que uma simples educação, é uma educação em grau de valores, para atingir corações e mentes, explanando então o tamanho da importância de tal educação. Na sociedade em que vivemos, marcada

por uma herança de desigualdades, precisamos lidar com o preconceito e a discriminação, inclusive quando o assunto é o próprio conceito de direitos humanos, visto muitas vezes como “direitos da marginalidade”, ou ainda apenas relacionado a liberdades individuais, sem pensar nos direitos econômicos, sociais e coletivos. Com a educação em direitos humanos, podemos contribuir para a formação de uma cidadania ativa e crítica, onde as pessoas percebam as consequências individuais e também sociais de cada escolha, com um senso de responsabilidade. Podemos propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, trazendo um entendimento de que todos somos sujeitos de deveres e de direitos.

A educação formal compreende tanto a educação básica, do sistema escolar, quanto a educação superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Em ambas, a educação em direitos humanos é pensada para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, que se preocupam com o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos em nossa sociedade. A idéia de educação não formal vem a partir de uma compreensão de que o processo de produção de conhecimento, reflexão e aprendizado ocorre não apenas nos espaços formais de ensino, mas em diversos momentos da nossa vida. Desta forma, diversos agentes podem contribuir para a educação em direitos humanos, como partidos políticos, comunidades e organizações da sociedade civil.

Como forma de promovermos os Direitos Humanos, a educação em direitos humanos precisa ir além das escolas e ser debatida no cotidiano dos atores sociais, por isso ela está em tudo o que o Instituto Aurora faz, e queremos dar alguns exemplos concretos de como desenvolvemos em nossa atuação. Em projetos como o nosso clube do livro ou exhibições de filmes seguidas de discussão, utilizamos uma obra de arte como ponto de partida para dialogarmos sobre assuntos relacionados a direitos humanos. Nestas ocasiões, já pudemos abordar temas como igualdade de gênero, igualdade racial, direito à educação, migrações, família, desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a oportunidade de tomar ciência da grande influência que a mídia pode exercer na decisão dos jurados, em muitos casos pode até decisivo se haverá condenação ou absolvição para o caso. Aqui, no Caso Nardoni, a opinião pública como podemos ver, pesou de forma indiscutível contra os réus, que não só tiveram que se defender das provas e acusações presentes nos autos do processo, como também da opinião pública de um país inteiro.

Vimos que a mídia tem um papel de suma importância na divulgação de fatos para a sociedade, porém, isto deve ocorrer de forma clara, objetiva e livre de qualquer influência ou subjetividade, para que de certa forma não manipule quem assiste e nem forma opinião exagerada da população. O papel que o Tribunal do Júri desempenha no ordenamento jurídico e na sociedade é indispensável, garantido constitucionalmente, sendo assim, não deve haver embaraço e nem influência externa, deixando assim campo aberto para que somente as partes processuais possam agir de forma imparcial, honesta e justa.

Não podemos rever tais episódios novamente na sociedade, há também, por parte do Poder Público, o poder-dever de punir de forma adequada e livre de quaisquer influências e subjetividade alheia. Também vale ressaltar que em seu lugar, aproveita-se do direito repassado pelo princípio da publicidade, adquirindo-se dos lucros obtidos com programas violentos e exposição excessivas sensacionalistas de notícias, esquecendo-se de sua natureza de concessionária de serviço-público, no que tange ao rádio e à televisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA MATA, Isabella C. A., **Evolução Histórica do Direito Processual Penal**, [HTTPS://revistas.unifenas.br](https://revistas.unifenas.br), 2015.

BRASIL, **Decreto-lei 3.689**, de 3 de Outubro de 1941, Código de Processo Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

- LESSA B. Marcelo, **Escritos de Direito Penal e de Processo Penal**. Coleção José do Patrocínio V. 8. Campos dos Goytacazes. Editora: Faculdade de Direito de Campos. 2007.
- GOBBIS PAGLIUCA. José, **Resumos de Direito Rideel: Direito Penal**, Parte Especial Tomo I. Editora: Rideel. 2006.
- BADARÓ, Gustavo Henrique. **Epistemologia judiciária e prova penal**, São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019, p. 44.
- CAPOTE Truman, **A Sangue Frio**. Companhia das Letras; 1ª Edição. Português. 2003.
- POSTMAN Neil. **Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business**. Penguin Books; Anniversary edição. 2005.
- MARSHALL McLuhan. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem: Understanding Media**. Cultrix. 1ª edição. 1969.
- GRISHAM John. **O Júri**. Editora Arqueiro. 2022
- RODRIGUES D. SANTOS, Isabela. **A Criminologia Midiática No Tribunal Do Júri E A Preservação Dos Princípios Da Presunção Da Inocência E Da Imparcialidade**. Santa Rita, p. 60. 2018.
- COELHO, Fábio Ulhoa. **Roteiro de Lógica Jurídica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM JURÍDICA DE RESULTADOS

Eduardo Cesar Elias de Amorim⁶⁰

INTRODUÇÃO

No panorama contemporâneo, a interseção entre educação e direitos humanos transcende a mera transmissão de conhecimento para abraçar uma dimensão mais ampla e comprometida com a formação integral do indivíduo. A compreensão desses dois pilares fundamentais como entidades interdependentes é essencial para o desenvolvimento de sociedades justas e inclusivas.

60 Possui graduação em Direito pela Universidade São Judas Tadeu (2000). Especialização em Direito Empresarial e Docência do Ensino Superior. Atualmente é advogado e pesquisador colaborador do NEF - Núcleo de Estudos do Futuro da PUC-SP. Ministra palestras sobre Parcerias Público Privadas e temas como Técnicas de Redação e Mercado de Trabalho, Direito e Cidadania, entre outros. Coautor do livro *Juristas do Mundo - Série Excelência Jurídica - Volume V* - Editora Rede - 2017 - *Caracterização do Dano Moral pela Psicologia Aplicada* - Brasília - DF - ISBN 978-85-66816-12-9. É colunista certificado do Portal Educação. Coautor do livro *Juristas do Mundo - Série Excelência Jurídica - Volume VII* - Editora Rede - 2019 - *O Seguro de Obras Públicas - Performance Bonds* - Braga, Portugal. Doutorando em Direito e Ciências Sociais pela Universidade Nacional de Córdoba.

À medida que o mundo enfrenta desafios complexos, desde desigualdades socioeconômicas até questões ambientais, surge a necessidade premente de um olhar crítico sobre o papel da educação na construção de cidadãos conscientes e engajados. A contextualização da relação entre educação e direitos humanos exige uma análise cuidadosa não apenas das práticas pedagógicas, mas também das estruturas sociais que moldam e são moldadas por esses processos.

A sociedade contemporânea demanda uma educação que vá além da transmissão de informações, buscando desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais que capacitam os indivíduos a compreender, questionar e transformar sua realidade. A construção de uma consciência crítica, aliada à internalização dos valores inerentes aos direitos humanos, torna-se, assim, um imperativo para a promoção de uma convivência mais justa e respeitosa.

Neste contexto, a contextualização deste artigo visa explorar as dinâmicas que permeiam a interação entre educação e direitos humanos, identificando os desafios enfrentados e as práticas bem-sucedidas que moldam a formação dos cidadãos do futuro. O exame crítico dessa inter-relação proporciona insights valiosos para a concepção e implementação de políticas públicas e práticas educacionais mais alinhadas com os princípios fundamentais que regem a dignidade humana e a igualdade.

Este artigo visa explorar a interseção entre a educação e os direitos humanos sob uma perspectiva jurídica, destacando sua influência na concretização efetiva desses direitos na prática social. O objetivo principal é investigar como a educação, enquanto direito fundamental, pode ser um agente catalisador na efetivação dos direitos humanos, sobretudo considerando sua abordagem e aplicação no contexto jurídico.

Para alcançar tal propósito, busca-se examinar a jurisprudência internacional e nacional que respalda a relação intrínseca entre educação e direitos humanos, enfatizando seu papel na consolidação e proteção desses direitos. O artigo pretende, igualmente, analisar a legislação pertinente, como tratados internacionais de direitos humanos ratificados, leis nacionais e jurisprudência consolidada, a fim de delinear como o

arcabouço legal ampara a integração dos princípios educacionais aos direitos humanos.

Outro objetivo central é identificar os mecanismos jurídicos existentes ou necessários para promover uma educação que efetivamente incorpore os valores dos direitos humanos. Isso envolve examinar políticas públicas, decisões judiciais paradigmáticas e instrumentos legais que assegurem a implementação desses valores nos sistemas educacionais.

Ao abordar esses objetivos, o artigo pretende contribuir para a compreensão jurídica da inter-relação entre educação e direitos humanos, fornecendo insights para a construção de estratégias jurídicas e políticas que garantam a concretização efetiva desses direitos no contexto educacional, promovendo uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com os direitos fundamentais de todos os indivíduos.

1. JUSTIFICATIVA

A relevância de investigar a intersecção entre educação e direitos humanos sob uma ótica jurídica advém da necessidade premente de compreender como a legislação e os princípios legais são aplicados e influenciam concretamente a implementação dos direitos humanos no ambiente educacional. Este estudo justifica-se pela importância de estabelecer diretrizes legais claras que garantam uma educação alinhada aos valores fundamentais dos direitos humanos, não apenas no âmbito teórico, mas também em sua efetivação prática.

Nesse contexto, a investigação da jurisprudência internacional e nacional assume relevância para discernir os precedentes legais que respaldam a interdependência entre educação e direitos humanos. Esta análise jurídica busca destacar como as cortes e órgãos judiciais interpretam e aplicam os tratados de direitos humanos relacionados à educação, estabelecendo precedentes para a integração desses princípios nos sistemas educacionais.

Além disso, a justificativa deste estudo repousa na análise da legislação existente e sua coerência com os compromissos internacionais

assumidos pelo país. A investigação minuciosa das leis, regulamentos e políticas educacionais, à luz dos tratados de direitos humanos ratificados, visa identificar lacunas, conflitos ou congruências que possam fortalecer ou requerer ajustes na aplicação dos princípios dos direitos humanos na educação.

Outro ponto crucial é a necessidade de delinear mecanismos jurídicos que assegurem a efetiva incorporação dos direitos humanos no sistema educacional. A justificativa desse estudo repousa na análise de possíveis lacunas legais ou na identificação de instrumentos jurídicos que possam ser fortalecidos ou desenvolvidos para garantir uma educação em consonância com os direitos humanos, capacitando, assim, os órgãos responsáveis e promovendo uma maior coerência e efetividade na aplicação desses direitos.

Portanto, a relevância desta investigação jurídica reside na necessidade de proporcionar uma base sólida para a formulação de políticas, orientações e instrumentos legais que efetivamente integrem os direitos humanos na educação, assegurando a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a promoção e respeito aos direitos fundamentais em suas vidas cotidianas.

2. EDUCAÇÃO: FUNDAMENTO PARA A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Alicerçada nas teorias de renomados educadores como Paulo Freire (1970) e Martha Nussbaum (2010), esta seção busca desvendar o papel intrínseco da educação na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Freire, por meio de sua pedagogia crítica, destaca a educação como um processo de conscientização, capacitando indivíduos a transcender a mera absorção de conhecimento e a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade justa.

A pedagogia de Freire propõe uma abordagem participativa, na qual os educandos não são meros receptores passivos de informações, mas coautores do processo educativo. Essa perspectiva permite a reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural, integrando os princípios dos direitos humanos de maneira contextualizada e relevante para a vida dos estudantes.

Por outro lado, Martha Nussbaum, em sua abordagem das capacidades humanas fundamentais, expande a discussão ao focar não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma participação plena na sociedade. As capacidades, segundo Nussbaum, abrangem desde as necessidades básicas até as habilidades cognitivas e emocionais, proporcionando uma visão holística da educação como um meio para capacitar os indivíduos a exercerem plenamente seus direitos.

Assim, ao considerar essas perspectivas, percebe-se que a educação vai além da simples transmissão de conteúdo; ela se torna um instrumento catalisador da formação cidadã. Essa formação não se restringe apenas à esfera intelectual, mas estende-se ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas, preparando os indivíduos para participarem ativamente na promoção e defesa dos direitos humanos em suas comunidades e além.

Dessa forma, a interconexão entre a pedagogia crítica de Freire e a abordagem das capacidades humanas de Nussbaum fornece uma base teórica sólida para compreender como a educação se torna um fundamento essencial na promoção dos direitos humanos, moldando cidadãos conscientes, engajados e capacitados para contribuir positivamente para a sociedade.

2.2 A INTERRELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A interrelação intrínseca entre educação e direitos humanos se manifesta como um elemento central na construção de uma sociedade

fundamentada na justiça e na igualdade. Nesse contexto, sob uma abordagem jurídica, a compreensão desta interconexão se torna essencial para estabelecer os alicerces legais que garantam a integração efetiva dos direitos humanos na educação.

A educação, enquanto direito humano fundamental consagrado em tratados e convenções internacionais, não apenas capacita os indivíduos com conhecimento e habilidades, mas também desempenha um papel determinante na promoção dos valores e princípios inerentes aos direitos humanos. É por meio da educação que se difunde o entendimento e a internalização dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, moldando a consciência coletiva em relação à importância desses direitos na sociedade.

Do ponto de vista jurídico, a interrelação entre educação e direitos humanos também se reflete na obrigação dos Estados em garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem discriminação. Isso demanda a criação e implementação de políticas educacionais que estejam alinhadas aos princípios da igualdade e da não discriminação, garantindo acesso universal à educação, independentemente de origem étnica, social, econômica, de gênero, ou de qualquer outra natureza.

A educação, ao integrar os valores dos direitos humanos em seu currículo e prática pedagógica, não apenas informa sobre tais direitos, mas também promove ativamente a compreensão, respeito e defesa desses direitos na vida cotidiana dos indivíduos. Esta interrelação fortalece os laços entre educação e cidadania, capacitando os indivíduos a exercerem seus direitos e a contribuírem de maneira significativa para uma sociedade mais justa e solidária.

Portanto, a compreensão da interrelação entre educação e direitos humanos sob uma perspectiva jurídica é fundamental para a formulação de políticas educacionais efetivas e para a consolidação dos direitos humanos na prática social, assegurando uma educação que não apenas informe, mas também capacite os cidadãos a atuarem como agentes de transformação em prol dos direitos fundamentais.

3. LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS RELACIONADAS AO TEMA

3.1 MARCO LEGAL NACIONAL

Esta seção explora o contexto normativo brasileiro, fundamentando-se em pilares jurídicos como a Constituição Federal de 1988, que consagra os princípios fundamentais dos direitos humanos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) representa um marco regulatório essencial, delineando as bases legais para a integração da educação e dos direitos humanos no sistema educacional do país.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) estabelece metas específicas relacionadas à promoção da cidadania e dos direitos humanos no âmbito educacional.

Dalmo Dallari (2008), renomado jurista brasileiro, fornece uma análise crítica do marco legal, enriquecendo a compreensão das nuances e desafios na implementação efetiva das diretrizes. Sua obra contribui para a reflexão sobre como as leis nacionais podem ser potencializadas para promover uma educação alinhada aos princípios dos direitos humanos, indo além da formalidade legal para uma aplicação efetiva nas práticas educacionais cotidianas.

A existência de um conjunto de Leis que façam jus a determinação de promover questão de tal relevância jurídica, social e de Direitos de primeira grandeza insere o Brasil no rol de países que velam pelo conceito de uma educação funcional e atualizada sempre amparada por um arcabouço legal que reflete na sociedade de modo efetivo.

3.2 DIRETRIZES INTERNACIONAIS

As Diretrizes Internacionais representam um conjunto de padrões e compromissos estabelecidos por tratados, convenções e declarações que delineiam a interação entre educação e direitos humanos em um

contexto jurídico global. Esses instrumentos jurídicos são fundamentais para orientar e respaldar a implementação efetiva dos direitos humanos na esfera educacional, garantindo a universalidade e a proteção desses direitos em nível internacional.

Tratados internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), bem como a Convenção sobre os Direitos da Criança, estabelecem a base legal para a garantia do direito à educação de qualidade, inclusiva e acessível para todos, sem discriminação.

No âmbito desses instrumentos, a educação é reconhecida como um direito humano fundamental, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade e a equidade no processo educacional. Estes documentos internacionais reforçam a necessidade de um currículo que promova os valores dos direitos humanos, a igualdade de gênero, o respeito à diversidade cultural e a compreensão mútua, a fim de desenvolver uma consciência global sobre a importância desses direitos na sociedade.

Além disso, essas diretrizes internacionais enfatizam a responsabilidade dos Estados em criar um ambiente educacional que seja propício para a promoção e proteção dos direitos humanos. Isso inclui a formação de professores, a garantia de recursos adequados para a educação, a eliminação de barreiras para a participação educacional e a promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Ao aderir a esses tratados e convenções, os Estados se comprometem a adotar medidas para implementar e monitorar os direitos humanos na educação, garantindo a conformidade de suas políticas e práticas educacionais com os princípios estabelecidos nos instrumentos internacionais.

Portanto, as Diretrizes Internacionais são fundamentais para a orientação dos Estados na promoção e proteção dos direitos humanos na esfera educacional, assegurando que a educação seja um veículo eficaz na difusão e consolidação dos valores fundamentais dos direitos humanos em escala global.

4. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

4.1 OBSTÁCULOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A análise dos obstáculos na implementação da educação em direitos humanos considera não apenas os desafios institucionais, mas também as resistências culturais presentes no ambiente educacional. Estudos empíricos conduzidos por organizações como Anistia Internacional e Human Rights Watch oferecem insights sobre as barreiras enfrentadas na incorporação efetiva dos direitos humanos no currículo escolar.

Referências teóricas de sociólogos da educação, como Michael Apple (2001), enriquecem a compreensão dos obstáculos institucionais, destacando a resistência a mudanças estruturais e curriculares. A interconexão entre evidências empíricas e análises teóricas fornece uma abordagem abrangente para a identificação e superação dos desafios na promoção dos direitos humanos no ambiente educacional.

4.2 RESISTÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS

No âmbito da intersecção entre educação e direitos humanos, identificam-se resistências sociais e culturais que podem representar obstáculos à plena integração desses princípios nos sistemas educacionais, especialmente em um contexto jurídico.

As resistências sociais frequentemente se manifestam por meio de visões arraigadas, preconceitos e resistência à mudança. Diversas comunidades podem enfrentar desafios em aceitar ou incorporar certos aspectos dos direitos humanos nos sistemas educacionais, seja por divergências culturais, valores tradicionais arraigados ou interpretações divergentes de crenças religiosas.

Culturalmente, a resistência pode surgir da interpretação dos direitos humanos como uma imposição externa que desafia as tradições locais, criando tensões entre os valores culturais e os princípios uni-

versais dos direitos humanos. Esses obstáculos culturais podem gerar reticências em adaptar os currículos educacionais ou as práticas pedagógicas para incluir abordagens mais amplas e inclusivas, alinhadas aos direitos humanos.

No contexto jurídico, as resistências sociais e culturais podem refletir-se em dificuldades para a implementação de políticas educacionais que garantam uma educação plenamente inclusiva e voltada para a promoção dos direitos humanos. Há casos em que leis locais ou regulamentos contradizem ou dificultam a aplicação dos princípios dos direitos humanos na educação, gerando conflitos legais ou barreiras para a integração desses valores nos sistemas educacionais.

É importante abordar essas resistências por meio de estratégias que promovam o diálogo, a compreensão mútua e a sensibilização em relação aos direitos humanos. Isso pode incluir iniciativas de conscientização, programas de capacitação para educadores e comunidades, bem como esforços para adaptar as políticas educacionais de modo a respeitar os valores culturais locais sem comprometer os princípios fundamentais dos direitos humanos.

Assim, a compreensão e enfrentamento das resistências sociais e culturais são essenciais para garantir que os sistemas educacionais possam efetivamente promover os direitos humanos, assegurando que a educação seja um espaço inclusivo e transformador, respeitando a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, promovendo valores universais de dignidade, igualdade e justiça.

5. BOAS PRÁTICAS NA INTEGRAÇÃO DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

5.1 EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS

A análise das experiências bem-sucedidas baseia-se em estudos de caso de instituições educacionais reconhecidas por suas práticas inovadoras. A Escola da Ponte, em Portugal, destaca-se como um exemplo paradigmático (Souto, 2013). A abordagem participativa,

o currículo flexível e a ênfase na autonomia dos estudantes são aspectos cruciais que promovem a internalização dos princípios dos direitos humanos.

Paralelamente, a investigação de iniciativas governamentais e projetos de ONGs, documentada em relatórios da UNESCO, fornece uma visão holística das estratégias e práticas bem-sucedidas em diversos contextos. A análise dessas experiências contribui para a identificação de padrões replicáveis e a adaptação de estratégias eficazes em diferentes realidades educacionais.

Desenvolvendo papel de suma importância estes Organismos, quer sejam nacionais, quer internacionais fazem um levantamento constante das situações mais específicas quanto possível visando mapear quadros de violações de Direitos Humanos tanto na esfera social quanto educacional.

Tais violações constantemente são divididas entre as que versam sobre o acesso e a disponibilidade educacional e em relação às que tratam de questões intra educacionais ou escolares, aqui entendidas como o local onde o conhecimento formal é passado adiante com ou sem remuneração.

5.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EFICIENTES

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes é crucial para integrar de forma eficaz os princípios dos direitos humanos no ambiente educacional. A eficácia dessas estratégias reside na capacidade de promover a compreensão, reflexão e internalização dos valores humanos, resultando na formação de indivíduos conscientes e comprometidos com os direitos fundamentais.

Uma estratégia pedagógica eficiente é a abordagem da educação em direitos humanos de forma transversal, ou seja, incorporando os princípios dos direitos humanos em todas as disciplinas e atividades educativas. Isso permite que os alunos não apenas aprendam sobre direitos humanos em aulas específicas, mas também os

vivenciem em diferentes contextos, conectando teoria e prática em seu cotidiano.

Outra estratégia consiste na adoção de métodos participativos e colaborativos, como o ensino baseado em problemas, discussões em grupo, simulações e atividades práticas. Essas abordagens não apenas facilitam o engajamento dos alunos, mas também estimulam a reflexão crítica e promovem a aplicação prática dos conceitos de direitos humanos em situações do mundo real.

Além disso, a promoção da empatia e da consciência intercultural é uma estratégia fundamental. Incentivar o entendimento e respeito pelas diferentes perspectivas culturais e experiências pessoais dos alunos é essencial para desenvolver uma consciência global sobre os direitos humanos, estimulando a aceitação da diversidade e a valorização do outro.

A utilização de recursos educacionais diversos, como materiais audiovisuais, jogos educativos, literatura e tecnologia, também se apresenta como uma estratégia eficiente. Esses recursos podem ajudar a contextualizar os conceitos de direitos humanos de maneira mais acessível e envolvente, alcançando diferentes estilos de aprendizagem e aumentando a compreensão dos alunos sobre o tema.

Ademais, a formação contínua de professores é crucial para o sucesso dessas estratégias. Oferecer oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional aos educadores para integrar efetivamente os princípios dos direitos humanos em sua prática pedagógica é fundamental para o êxito dessas abordagens.

Em suma, a eficiência das estratégias pedagógicas reside na sua capacidade de envolver, inspirar e capacitar os alunos a compreenderem, valorizarem e defenderem os direitos humanos em suas vidas cotidianas. A implementação dessas estratégias requer um compromisso contínuo das instituições educacionais e dos educadores em promover uma educação que não apenas informe, mas também transforme e empodere os indivíduos em relação aos direitos humanos.

6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RESPEITO À DIVERSIDADE

6.1 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A fundamentação da importância da inclusão no ambiente educacional se apoia em uma ampla gama de estudos e análises, entre eles, os contributos fundamentais de estudiosos renomados como Thomas Hehir (2006). As pesquisas de Hehir não apenas sublinham, mas enfatizam a urgência e a essencialidade de adotar uma abordagem inclusiva no sistema educativo. Ele ressalta não somente a relevância, mas também a imperatividade de uma educação que seja sensível e responsiva à multiplicidade de habilidades, necessidades e características individuais que os estudantes possuem.

Além disso, relatórios emitidos por organizações globalmente reconhecidas, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), complementam e reforçam essa análise por meio de dados substanciais e de políticas abrangentes. Esses relatórios transcendem a mera teoria, oferecendo um olhar prático sobre as políticas globais em curso. Essas políticas têm como foco central promover a inclusão educacional como um elemento essencial e inseparável dos direitos humanos. Essa visão holística compreende não somente a urgência, mas a necessidade premente de estabelecer ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, capazes de atender de maneira holística e eficaz às necessidades específicas de todos os alunos, enquanto celebram e respeitam as diferenças individuais e contextuais.

É importante ressaltar que essa fundamentação se baseia não somente em princípios ideais, mas também em evidências concretas que demonstram os benefícios tangíveis e a relevância inegável de se implementar uma educação inclusiva. Esse modelo não se limita apenas a garantir a acessibilidade física ou à educação em si, mas

propõe a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Nesse cenário, cada aluno é não apenas reconhecido, mas valorizado em sua individualidade, recebendo o suporte e a orientação necessários para seu pleno desenvolvimento, independentemente de suas particularidades e diferenças.

6.2 PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE

A promoção do respeito à diversidade no ambiente educacional é um pilar fundamental para o fortalecimento da inclusão e para a consolidação dos direitos humanos no contexto escolar. Esta promoção envolve a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo que celebra ativamente a diversidade de origens étnicas, culturais, socioeconômicas, de gênero, religiosas e de habilidades presentes na comunidade escolar.

Para alcançar esse objetivo, é essencial implementar estratégias educacionais que vão além do reconhecimento da diversidade, englobando a valorização das diferenças como um ativo enriquecedor para o aprendizado de todos. Isso pode ser realizado por meio do currículo escolar, incluindo conteúdos que abordem diferentes culturas, história de minorias e perspectivas não hegemônicas.

A formação continuada dos professores é um elemento crucial nesse processo. Capacitar os educadores para promoverem um ambiente inclusivo implica não apenas em fornecer ferramentas pedagógicas, mas também em cultivar a sensibilidade e a empatia necessárias para compreender as diversas realidades presentes na sala de aula.

Além disso, a promoção do respeito à diversidade requer a implementação de políticas institucionais que proíbam a discriminação e o preconceito, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Isso envolve a criação de ambientes seguros e acolhedores, onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado, independentemente de suas diferenças individuais.

A colaboração estreita com as famílias e a comunidade também desempenha um papel fundamental na promoção do respeito à diver-

sidade. Estabelecer parcerias que valorizem e respeitem as diferentes perspectivas culturais e sociais enriquece o ambiente educacional e fortalece os laços entre a escola e a comunidade em geral.

Em resumo, a promoção do respeito à diversidade não é apenas uma questão de aceitação, mas sim de celebração e valorização das diferenças. Ao fomentar um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, as escolas não apenas cumprem um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes e empáticos, mas também contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Aproveitamos para inserir no presente trabalho algumas formas efetivas de proposição das questões de inclusão e programas globais que promovem ativamente o respeito à diversidade no contexto educacional, visando criar ambientes mais inclusivos e receptivos. Aqui estão algumas delas:

Programa Escolas Interculturais: Iniciativas que promovem a integração de perspectivas interculturais no ambiente escolar, incluindo currículos que abrangem a diversidade cultural, promovem a compreensão e respeito entre diferentes grupos étnicos, culturais e religiosos.

Campanhas Anti-Bullying e Tolerância Zero: Programas educacionais que visam combater o bullying, a discriminação e o preconceito, promovendo a aceitação e a valorização da diversidade como parte fundamental da convivência escolar.

Formação de Professores em Educação Multicultural: Programas de capacitação contínua para educadores, fornecendo ferramentas pedagógicas e estratégias para abordar a diversidade de forma eficaz na sala de aula.

Políticas de Acesso e Equidade: Iniciativas governamentais que garantem o acesso igualitário à educação de qualidade para todos, independentemente de origem étnica, socioeconômica, de gênero ou de habilidades.

Redes de Escolas Inclusivas: Programas que incentivam a formação de redes entre escolas comprometidas com a inclusão, comparti-

lhando boas práticas, recursos e estratégias para promover um ambiente escolar mais inclusivo.

Programas de Sensibilização e Respeito à Diversidade: Iniciativas educacionais que oferecem workshops, palestras e atividades extracurriculares para sensibilizar os alunos sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Iniciativas de Empoderamento Estudantil: Projetos que incentivam a participação ativa dos alunos na promoção da diversidade, por meio de clubes, grupos de discussão ou eventos que celebram as diferentes culturas e identidades presentes na comunidade escolar.

Essas iniciativas são exemplos de esforços empreendidos para criar ambientes educacionais mais inclusivos, onde o respeito à diversidade não é apenas valorizado, mas é parte integrante da experiência educacional, preparando os alunos para uma sociedade plural e interconectada.

7. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A ABORDAGEM DE DIREITOS HUMANOS

7.1 NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO CONTÍNUA

A discussão sobre a necessidade de capacitação contínua dos educadores se apoia nas ideias de Linda Darling-Hammond (2017), uma destacada pesquisadora em políticas educacionais e formação de professores. Sua obra destaca a importância crucial de programas de desenvolvimento profissional que proporcionem aos educadores as habilidades necessárias para integrar efetivamente os princípios dos direitos humanos em suas práticas pedagógicas.

É mais um elemento contemporâneo a observação da velocidade com que os meios de aprendizado e conseqüentemente de ensino estão sendo renovados, revisados e ampliados, seja pela tecnologia, seja pela redução de situações burocráticas para o compartilhamento do conhecimento.

Talvez, nunca antes na história humana tenha havido um leque de opções para absorção de conteúdo e junto com ele o ensinamento de

que quantidade e qualidade não devem ser confundidos. Hoje temos os dois.

Podemos aprender e ensinar por plataformas de toda natureza, áudio, vídeo, leitura, transmissões, sinais e formas ainda mais peculiares e distintas que deixamos a critério do leitor observar.

Qualquer pessoa, literalmente qualquer pessoa pode criar e desenvolver um meio pelo qual possa transmitir o que sabe, seja o empírico, seja o adquirido, de alfabetização à física quântica, tudo pode ser compartilhado.

É empolgante, mas, é necessário que o Direito contemple os conteúdos dessa rede, porém, observando que a censura ou limitação não é o caminho. Dentre os Direitos Humanos, a liberdade deve estar em primeiro lugar, ou melhor, em segundo, ou seja, logo após o direito à vida – entendidos aqui como aqueles ditos de primeira geração, conceito este, amplo e imparável.

Em uma sociedade ideal cada ente público ou privado deveria ou poderia cumprir seu papel educacional e estaríamos tratando de outras questões do direito, mas é cediço que a realidade não imita a arte quando tratamos de políticas públicas para a educação, para o direito e para o resultado disponibilizado na forma de direitos humanos que não raramente são confundidos com direitos sociais.

A análise também incorpora insights de programas de capacitação conduzidos por organizações como a RedLAM, que oferecem um contexto prático sobre como os educadores podem ser capacitados de maneira contínua. A abordagem pedagógica e os métodos específicos empregados nesses programas fornecem exemplos tangíveis de como a formação docente pode ser alinhada aos princípios dos direitos humanos.

7.2 IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA VIVÊNCIA DOS ALUNOS

A formação dos educadores desempenha um papel crucial na experiência educacional dos alunos, influenciando diretamente o ambiente,

os métodos de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

A qualidade da formação docente tem um impacto significativo na vivência dos alunos. Professores bem-preparados não apenas transmitem conhecimento, mas também promovem um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e estimulante. Uma formação robusta capacita os educadores a adotarem práticas pedagógicas diversificadas e adequadas às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Educadores bem treinados tendem a ser mais sensíveis às diversas realidades e identidades dos alunos, promovendo uma abordagem mais holística e inclusiva na sala de aula. Essa sensibilidade à diversidade pode resultar em um ambiente mais respeitoso e enriquecedor, onde os alunos se sentem valorizados e compreendidos, independentemente de suas diferenças individuais.

Além disso, a formação continuada permite que os professores estejam atualizados com as melhores práticas educacionais, novas tecnologias e abordagens inovadoras. Isso impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizado mais dinâmica e relevante para o mundo contemporâneo.

Outro ponto é a capacidade dos professores em influenciar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Uma formação docente que prioriza não apenas o conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração, contribui para a formação integral dos alunos.

Em resumo, a formação docente impacta diretamente na qualidade do ambiente educacional e na experiência de aprendizagem dos alunos. Professores bem formados não apenas ensinam, mas inspiram, motivam e capacitam os alunos, influenciando positivamente não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu crescimento pessoal e social.

8. PERSPECTIVAS FUTURAS: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

8.1 A EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR

A discussão sobre a educação como agente transformador é fundamentada nas teorias sociológicas de Anthony Giddens (1994), que explora a capacidade da educação de moldar valores e perspectivas sociais. As ideias de John Dewey (1916), um renomado filósofo da educação, também são cruciais, destacando a natureza dinâmica da educação como um processo contínuo de transformação social.

A análise destaca como a educação pode ser concebida não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um meio para desenvolver a consciência crítica e a capacidade de agir em prol da justiça e igualdade. Exemplos práticos de projetos educacionais que incorporam essa abordagem, bem como relatórios de organizações globais, oferecem uma visão prospectiva sobre como a educação pode moldar positivamente o futuro de uma sociedade mais justa.

8.2 DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A análise dos desafios e oportunidades futuras na integração de direitos humanos na educação é enriquecida por estudos prospectivos e análises de tendências sociais. Relatórios de organizações como o Fórum Econômico Mundial e a UNESCO oferecem insights sobre as mudanças sociais e tecnológicas que podem moldar o futuro da educação em um contexto global.

Ao abordar as oportunidades, destaca-se a importância de abraçar inovações tecnológicas e métodos de ensino que possam potencializar a promoção dos direitos humanos. No entanto, também se reconhecem os desafios, como a necessidade de superar desigualdades de acesso à educação e adaptar currículos para refletir a crescente diversidade global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, com toda a dificuldade de se resumir a ideia por sua extensão, destacam-se as conclusões derivadas da análise crítica de cada seção. Sublinha-se como a interseção entre educação e direitos humanos é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva. A síntese proporciona uma visão consolidada das contribuições do artigo para a compreensão dessa relação e seus impactos na formação cidadã.

Essa confluência de conceitos não pode ser apenas uma retórica usual inserida na sociedade por meio de falácias ou meras citações. É necessário um conjunto de ações afirmativas para demonstrar claramente que existe uma ligação direta e proporcional entre o que se ensina (sua densidade, quantidade e qualidade) e o que a sociedade ganha em capacidade de progresso. Mais que isso, reflete na individualidade do cidadão que replica tais ações de modo positivo e quase individual.

Hoje percebemos com mais clareza do que nunca que toda sociedade anseia por mais resultados positivos de modo coletivo, mas com desenvolvimento individual. O que isso quer dizer?

Insta mudar e aprimorar o caminho educacional para produzir possibilidades maiores aos indivíduos para que estes possam em seguida utilizar novos recursos na sociedade em que está inserido.

A longo prazo não há outra consequência a não ser o desenvolvimento, o progresso e a criação de talentos em todas as áreas educacionais contempladas, elevando o direito ao grau de promotor indireto de mudanças e aprimoramento social.

A diferença está na forma como observamos o mundo jurídico, Até aqui, era apenas um campo de soluções de conflitos, e agora será cada vez mais um movimento de prevenção deles. Mas como?

Adequando de modo prévio o acesso educacional e equalizando oportunidades que deveriam ser objeto de estudos e ações legislativas, mas que historicamente são postergadas e esse atraso precisa ser mitigado pela ação propositiva do Direito. Via de regra a falha no início do processo educacional, qualquer que seja a razão, causa aumento de

desigualdades e oportunidades que por sua vez, causarão aumento da demanda por Justiça. Esta, entendida aqui como o resultado das ações do poder judiciário na solução dos problemas ao invés da prevenção das mesmas.

Ademais das contribuições que serão mencionadas, temos que a vida prática, o cotidiano e a as ações afirmativas das normas educacionais, bem como as referências de atuação da vivência do ensino como um todo, sabemos da certeza de ser a Educação o meio mais eficiente de mudança social.

Isso traz à baila todo tipo de interpretação, quer seja política, mercadológica ou social, porém, sem o condão de retirar responsabilidades dos educadores, sejam públicos ou privados. Essa responsabilidade reflete para além dos direitos sociais reivindicados, mas vai além e afeta trazendo luz àqueles que não raramente sequer são percebidos por seus destinatários.

Este reflexo é a maneira pela qual mudam-se conceitos, adaptam-se ideias, e novos ideais são desenvolvidos, e a finalidade é alcançada com a mudança de atitude social humana, que nada mais é do que o embrião da seara dos Direitos Humanos, compreendidos como os essenciais à manutenção ou desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, justa e socialmente próspera.

Ao discutir as contribuições do artigo, enfatiza-se o papel central da educação na promoção dos direitos humanos. O artigo não apenas identifica desafios e obstáculos, mas também destaca práticas bem-sucedidas e propõe perspectivas futuras. Conclui-se ressaltando a relevância do tema e incentivando futuras pesquisas e ações práticas para fortalecer a integração entre educação e direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. Lindgren – **Os Direitos Humanos como Tema Global**, SP Perspectiva/FUNAG, 1994;

- CANDAU, V et. Alli – **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos** – Petrópolis, Vozes, 1995;
- D'ANGELIS, W. R. – **Direitos Humanos: a luta pela justiça**. RJ. Comissão Brasileira Justiça e Paz, 1989;
- DALLARI, D. A. – **O renascer do Direito**, SP, Moderna, 1985;
- DALLARI, D. A. – **O que são os Direitos da Pessoa?** SP. Brasiliense, 1982;
- Darling-Hammond, L. “**Ensinar em uma Vila Global: Educação para o Século XXI**”. Editora Artmed (2017);
- FREIRE, P. – **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, 1987;
- FREIRE, P. – **Ação Cultural para a liberdade**. RJ Paz e terra, 1969;
- FREIRE, P. – **Pedagogia da Esperança**, Paz e Terra, 1992;
- Giddens, A. (1994). “**As Consequências da Modernidade**”. Editora UNESP;
- Hehir, T. (2006). “**A Educação Inclusiva e seus Desafios**”. Editora Artmed;
- Nussbaum, M. C. (2010). “**Desenvolvimento e Liberdade**”. Ed. Cia das Letras;
- PIOVESAN, F. – **Temas de Direitos Humanos**, SP, Max Limonad, 1998;
- SILVA, A. M. – **A Formação Continuada do Professor: a relação institucional entre Secretarias de Educação e Universidades** – CED - UFSC, Florianópolis, SC, 1996.
- SOUZA, H. e RODRIGUES, C. – **Ética e cidadania**, SP, Moderna, 1994.

RESUMOS

DIVÓRCIO LIMINAR: DIREITO HUMANO A FELICIDADE E LIBERDADE

*Mariana Gomes de Oliveira*⁶¹

INTRODUÇÃO

As discussões técnicas acerca dos efeitos da separação de fato do casal é tema recorrente entre os estudiosos dos direitos das famílias.

Quando um dos cônjuges não deseja se divorciar e o outro, por sua vez, fica atrelado a uma eventual necessidade de concordância do ex-parceiro para efetivar a tão esperada dissolução do vínculo conjugal, a celeuma em questão tem palco de intenso debate acerca da possibilidade de concessão de divórcio em sede liminar.

Tendo em vista a previsão do artigo 1.581 do Código Civil, sobre a possibilidade de efetivar a dissolução do vínculo conjugal independente de partilha de bens, bem como previsão do artigo 226, §6º da Constituição Federal de 1.988 sobre a decretação do divórcio independente de prévio processo de separação de fato, surge então, a possibilidade de

61 Mestre em Ensino pelo PPGE Universidade de Cuiabá, especialista em Direito de Família e Sucessões pela EBRADI, especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Cândido Mendes, jurista.

decretação de divórcio sem a prévia oitiva da parte contrária em processo judicial.

O principal interesse do estudo é pesquisar a efetividade do divórcio em sede de tutela de evidência, também denominado como divórcio liminar, com aparato teórico no direito humano à felicidade e a dissolução célere do vínculo conjugal, independente da manifestação de vontade do outro cônjuge.

A fonte principal de pesquisa é a legislação e o entendimento da jurisprudência acerca da facilitação dos meios de dissolução rápida e eficaz do vínculo conjugal em atendimento ao princípio da liberdade e a possibilidade de decretação de divórcio sem a necessidade de prévio processo de separação judicial.

Deste modo, a pesquisa será desenvolvida com a finalidade de identificar os fundamentos adotados pelas decisões judiciais acerca do direito do cônjuge insatisfeito com a relação, obter, desde já, o decreto de divórcio, possibilitando até mesmo a celebração de futuro matrimônio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo inicialmente será desenvolvido na base conceitual do divórcio, inicialmente por meio de um aparato histórico desde a indissolubilidade do matrimônio até os dias atuais, que permite, de plano, a possibilidade de obter decreto judicial de divórcio em sede de tutela de evidência.

Deste modo, além da Constituição Federal de 1.988 e a Emenda Constitucional nº 66/2010, serão analisadas as seguintes legislações infraconstitucionais: Lei nº 6.515/1977; Lei nº 10.406/2002 (Código Civil), Lei nº 13.105/2015, dentre outros.

Também serão consideradas a fundamentação jurídica dos seguintes julgados: Agravo Interno em Recurso Especial nº 1.365.608/MS do STJ; Recurso de Agravo de Instrumento nº 1016069-78.2021.8.11.0000 e Agravo de Instrumento nº 1009077-67.2022.8.11.0000, os últimos proferidos do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso.

Ainda serão delineados o entendimento de diversos estudos desenvolvidos no direito das famílias, como, a doutrina de Conrado Paulino da Rosa, Carlos Roberto Gonçalves, Rolf Madaleno, Maria Berenice Dias, dentre outros.

METODOLOGIA

A coleta e análise de dados foi realizada com base nos aportes bibliográficos do banco de dados das decisões proferidas pelos Tribunais Pátrios, bem como, estudiosos sobre o instituto do divórcio, como forma de fundamentação da possibilidade de decreto de divórcio em sede de decisão liminar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em sede de aparato histórico e documental, identificou-se que divórcio surgiu no Brasil como uma quebra de paradigma ao dissolver completamente o casamento permitindo ao divorciado constituir nova união matrimonial, o que fez superar um dogma religioso.

Inicialmente o divórcio era precedido de requisitos temporais e de conteúdo, entretanto, com o passar do tempo esses requisitos foram sendo dispensados pelo legislador.

Atualmente a concepção geral que se tem do divórcio, é que o referido instituto tem o condão de dissolver o vínculo conjugal, possibilitando a realização de novo vínculo matrimonial.

(...) A legislação previa duas hipóteses extintivas do casamento: as causas terminativas e as causas dissolutivas. As causas terminativas tinham a finalidade de findar a sociedade conjugal, ou seja, romper a obrigação dos consortes dos deveres pessoais impostos pelo matrimônio, como por exemplo o dever de fidelidade recíproca. Por outro lado, as causas dissolutivas além de colocar fim na sociedade conjugal, também extinguíam o vínculo jurídico existente entre os cônjuges. (DOMINATO, 2018, p. 15)

A evolução do divórcio no Brasil mostra que houve uma busca na facilitação da dissolução do casamento em observância aos preceitos constitucionais da privacidade, liberdade e individualidade.

No aspecto do direito humano a felicidade tem-se como objeto de estudo a liberdade do ser humano de casar-se (reservados os impedimentos legais) e de divorciar-se a qualquer tempo.

Desta forma, com fulcro no direito à felicidade, serão traçadas as linhas gerais acerca da liberdade de dissolução de vínculos conjugais, tendo em vista a necessidade de atendimento, pelo Estado Democrático de Direito, do direito a felicidade.

Os direitos humanos facilitaram a busca de soluções para a redução dos conflitos, especialmente quando os conflitos envolvem questões familiares, portanto, a simplificação do encerramento do vínculo matrimonial está intimamente ligada à busca da felicidade.

Outro princípio significativo para o Direito de Família é o princípio da Facilitação da Dissolução do Casamento (também chamado de Princípio da Facilitação do Divórcio). Através deste princípio, a Carta Magna de 1988 auxiliou a obtenção através de um processo mais célere, bem como afastou as discussões acerca da culpa, como exigia-se antigamente. (DOMINATO, 2018, p. 22)

Assim, tem-se que os direitos humanos auxiliaram o legislador brasileiro a encontrar justificativas para facilitar o divórcio no Brasil.

Por fim, o divórcio em sede de tutela de evidência e o princípio constitucional do contraditório e ampla defesa sob a ótica do direito fundamental à felicidade é ponto de fundamentação jurídica da jurisprudência, especialmente as proferidas pelos tribunais pátrios, dentre eles, o Superior Tribunal de Justiça no Agravo Interno em Recurso Especial nº 1365608/MS, onde o Ministro Relator Marco Buzzi, manifestou pela possibilidade de antecipação da decisão definitiva do divórcio em atendimento ao direito fundamental à dignidade e a felicidade.

No mesmo sentido, a 1ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de Mato de Grosso, em sede de julgamento de agravo de instrumento nº 1016069-78.2021.8.11.0000, entendeu pela concessão da decretação de divórcio em tutela antecipada, por se tratar de direito potestativo da parte, sem necessidade de contraditório ou oposição pela parte contrária.

O ponto de análise é justamente identificar em que medida a possibilidade de decretação do divórcio sem a prévia oitiva do ex-cônjuge fere princípios sensíveis como a dignidade da pessoa humana e o contraditório e ampla defesa.

Conferir a oportunidade de oitiva irá alterar a possibilidade de decretação judicial do divórcio, ou, referido argumento apenas visa conceder a oportunidade da outra parte ter conhecimento do seu atual estado civil, vez que a decretação de divórcio gera efeitos jurídicos ao casal envolvido na celeuma.

No aspecto processual, a tutela de evidência tem por justificativa a demonstração cabal da possibilidade de, no mérito, a medida ser concedida, portanto, como principal fundamento de discussão é a possibilidade do ex-cônjuge exercer o seu direito humano à felicidade, definitivamente divorciado, sem qualquer vínculo matrimonial com o antigo parceiro.

CONCLUSÃO

Conclui-se dos julgados analisados que a pretensão de decretação de divórcio em sede liminar atende ao princípio da efetividade da tutela jurisdicional pretendida pelo cidadão, vez que, com as evoluções da sociedade, o casamento encontrou alternativas mais céleres e eficazes de dissolução.

Sendo considerado um direito potestativo, o divórcio liminar, conferido desde a primeira decisão no processo judicial, atende o direito humano a felicidade e a dissolução do matrimônio, e inclusive, vai de encontro ao direito constitucional da oportunidade de divorciar-se sem

quem qualquer processo judicial pretérito, como era o caso do instituto da separação judicial que caiu em desuso com a Emenda Constitucional nº 66/2010.

Parcialmente, a conclusão do estudo é pela desnecessidade de manifestação da parte contrária para que ocorra o divórcio, sendo que, a angularização processual será necessária, no caso do divórcio liminar, para dar ciência à parte contrária acerca da dissolução definitiva do vínculo conjugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04/nov/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o código civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm> Acesso em: 18/dez/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de processo civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm> Acesso em: 23/dez/2021.

Organização dos Estados Americanos. **Convenção Americana Sobre Direitos Humanos Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969**. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_ame-ricana.htm> Acesso em: 04/nov/2023.

DOMINATO, Álvaro Elias Pires. **Divórcio Liminar: Possibilidade de concessão mediante antecipação de tutela. Monografia**. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/497/1/MONOGRAFIA%20-%20>

LVARO%20DOMINATO.pdf . Acesso em: 21/
mar/2023.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Quarta Turma. **Agravo Interno em Recurso Especial nº 1365608/MS**, Rel. Ministro Marcos Buzzi, DJe 30/03/2020. Disponível em: <<https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp>> Acesso em: 19/03/2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO. 1ª Câmara de Direito Privado do TJMT. **Agravo de Instrumento nº 1016069-78.2021.8.11.0000**, Relatora: Des. Nilza Maria Possas de Carvalho, data do julgamento: 05/07/2022. Disponível em: <<https://jurisprudencia.tjmt.jus.br/consulta?aba=Acordao&isTelaInicial=false&txtBusca=1016069-78.2021.8.11.0000&isBasica=true&indice=1&quantidade=5&ordenarPor=DataDecrescente&ordenarDataPor=Julgamento&tipoBusca=1&thesaurus=false&fqTermos=&k=a0mizk>> Acesso em: 19/mar/2022

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SEGURANÇA PÚBLICA: UMA DISCUSSÃO VIA DIREITOS HUMANOS

Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto ⁶²

INTRODUÇÃO

A relação entre educação e segurança pública tem sido objeto de discussão em vários contextos, especialmente diante do desafio de construir sociedades mais justas, seguras e igualitárias. Este resumo explora a importância da educação como um direito humano fundamental na prevenção do crime, argumentando que as políticas de segurança pública devem se concentrar na prevenção do crime, em vez de apenas na repressão. A garantia de direitos humanos é crucial para a inclusão social e o controle da criminalidade, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

62 Doutor em História. Professor do Instituto Federal de Pernambuco. Pesquisador com interesse nos seguintes campos de atuação: História das prisões brasileiras; Direitos Humanos das pessoas privadas de liberdade; Educação prisional.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo destacar a relevância da educação na prevenção do crime, explorando como políticas de segurança pública voltadas para a garantia de direitos humanos e inclusão social podem reduzir a criminalidade. A análise se concentra na contribuição da educação escolar nesse contexto.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este resumo foi uma extensa pesquisa bibliográfica, envolvendo artigos acadêmicos publicados em periódicos especializados e relatórios de organizações nacionais. Foram consideradas evidências e teorias que demonstram a correlação entre educação, inclusão social e prevenção do crime, além de políticas de segurança pública voltadas para a garantia de direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa destacam que a educação desempenha um papel crucial na prevenção do crime. A educação é um dos direitos fundamentais do homem e tem o potencial de capacitar os indivíduos, fornecendo-lhes habilidades e conhecimentos que são essenciais para tomar decisões informadas, construir perspectivas positivas sobre a vida e compreender a importância do respeito mútuo e da coexistência pacífica.

Além disso, a pesquisa enfatiza que a falta de acesso à educação pode aumentar as desigualdades sociais, a exclusão e, conseqüentemente, a probabilidade de envolvimento em atividades criminosas. Políticas de segurança pública que se concentram na repressão não abordam as causas profundas do crime, enquanto investir em educação pode ser uma abordagem preventiva mais eficaz.

Pensando num dos mecanismos mais visíveis nas discussões sobre segurança – o sistema prisional, – de acordo com Hadler e Guareschi (2018,

p. 22), a maior parte dos investimentos que se destina ao sistema prisional são destinados ao “encarceramento, corpos físicos de policiais e mais aprisionamentos”, bem como na “busca (...) por responsáveis e culpados pela situação atual de índices de criminalidade e aumento no número de pessoas presas”. Ou seja, preocupa-se mais em abrir novas vagas nos presídios, no treinamento para repressão. Para as autoras, o problema não é a falta de recursos públicos, mas como eles vêm sendo aplicados.

A educação, ao promover a inclusão social, oferece oportunidades para indivíduos em situações de vulnerabilidade, reduzindo as desigualdades socioeconômicas e, por conseguinte, os índices de criminalidade. Uma população educada tende a ser mais crítica, consciente de seus direitos e mais capacitada para buscar soluções pacíficas para conflitos.

Os economistas Gabriel Chequer Hartung e Samuel Pessoa (2006) mostram que quanto maior a escolaridade média da população em um município, menor o número de furtos, no entanto, maior há possibilidade maior de ocorrerem fraudes e estelionato, crimes associados a uma parcela da população com maiores níveis de escolarização.

Já o estudo de Renata de Carvalho e Fernando Taques (2015), evidencia que a taxa de homicídios está diretamente relacionada com o nível de desigualdade de renda e com os índices de escolarização da população dos municípios. Na mesma direção, focando-se na criminalidade violenta (homicídios), Daniel Cerqueira e Rodrigo Moura (2014) concluíram que quanto maior a taxa de atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos, menor a taxa de homicídios. Ou seja, todos esses estudos levam à conclusão de que quanto mais acesso à educação e à escolarização, menor a incidência de criminalidade violenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a educação, enquanto direito fundamental, é um dos pilares na construção de sociedades mais seguras. Medeiros e Evangelista (2019) defendem que a educação e a formação para a cidadania responsável são importantes aliados no processo de afastamento do

indivíduo da prática de crimes e, conseqüentemente, na redução da criminalidade, tratando-se, desta forma, “de processos de socialização presentes, mesmo que de maneira indireta, em programas preventivos no sistema educacional em suas atividades rotineiras. Sendo crucial para a formação do indivíduo e influencia seus atos e atitudes no decorrer de toda a vida”.

Uma das conseqüências mais importantes e desejadas com a garantia dos Direitos Humanos para quaisquer pessoas é a construção da cidadania, que, segundo Paulo Freire é uma produção, uma criação política. Para ele, a cidadania

não resulta do simples fato de você ter nascido em determinado país, isso pode acontecer do ponto de vista legal. Mas do ponto de vista político, a cidadania é criada ou não. (...) O alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção da cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares. (2004, p. 127)

Assim, entendemos que as políticas de segurança pública devem reconhecer o papel central da educação na formação de cidadãos ativos e conscientes e, com isso, pode-se pensar mais efetivamente na prevenção do crime. Buscar garantir o acesso equitativo à educação de qualidade deve ser parte integrante de estratégias de segurança mais eficazes. A promoção da educação como um direito humano fundamental é essencial para a inclusão social, redução das desigualdades e controle da criminalidade, representando um investimento significativo no futuro de uma sociedade mais justa e segura.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Renata. Costa. De; TAQUES, Fernando Henrique. (2015). A desigualdade de renda e a educação podem explicar a criminalidade? Uma análise para os estados brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, 18(2), 2015, 343–357. Disponível em ht-

[tps://www.redalyc.org/pdf/3211/321133267002.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3211/321133267002.pdf) . Acesso em 05 nov. 2023.

CERQUEIRA, Daniel, et all. **Atlas da Violência 2021** São Paulo: FBSP/IPEA, 2021.

CERQUEIRA, D., MOURA, R. L. de. Demografia e homicídios no Brasil. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Ipea, 2014, p. 355-373. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_regime_demografico.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004

HADLER, Oriana; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Investimentos no cárcere: o menor dos males na política de segurança pública. IN: **Psicologia: Ciência e Profissão**, 8, 2018, p. 10-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000213634>>. Acesso em 05 nov. 2023.

HARTUNG, Gabriel Chequer. **Fatores demográficos como determinantes da criminalidade**. Dissertação de Mestrado em Economia São Paulo: FGV, EPGE, 2006.

MEDEIROS, Francisco Rogerio Luz de ; EVANGELISTA, Hilbert Vasconcelos. O papel da educação como alicerce fundamental para a prevenção na segurança pública no Brasil. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**. 2019. Disponível em <https://www.eu-med.net/rev/caribe/2019/10/educacao-alicerce-seguranca.html>. Acesso em 02 nov. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria C.; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 05 nov. 2023.

EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS: LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

*Marinésia Lemos Souto*⁶³

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa é a violência contra a mulher. A pesquisa, inicialmente, analisou os motivos que levam a mulher vítima a permanecer e aceitar a violência. Nesse ponto, destacou-se a pressão social e família. Em um segundo momento, analisou-se o empoderamento feminino, a partir de pesquisa realizada pela ONU Mulheres, e sua importância para afastar definitivamente a violência de gênero da sociedade. A violência de gênero é um crime, comumente, tratado com indiferença pela sociedade. Nesse sentido o combate a essa transgressão é uma questão de saúde pública.

63 Marinésia Lemos Souto é Mestre em Teologia na Faculdade Est (São Leopoldo), bacharel em direito, bacharel em administração. marinésialemosouto@gmail.com.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

VÍTIMAS E VITIMÁVEIS

O Poema ‘Retrato’, de Cecília Meireles, bem representa esse caminho de mulheres que ‘não eram assim’. Eventos, escolhas e dificuldades levam lentamente a esse quadro de falta de forças e triste aceitação.

Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo. Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas; eu não tinha este coração que nem se mostra. Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face? (Cecília Meireles)

Jong, Sadala e Tanaka (2008), em pesquisa realizada entre mulheres vítimas de violência a partir da questão, “porque as mulheres desistem da denúncia?”, destaca: a. ao denunciar a mulher expõe sua condição humilhante na família; b. as mulheres ainda sentem afetividade pelo outro agressor; c. esperança de que haja mudança; d. o desamparo, “nunca tive para onde ir” (Jong, Sadala e Tanaka, 2008.p. 745); e. a pressão da família, filhos e a culpa por desestruturar a família (Cortez, Souza, 2008.p. 177). “A trajetória da denúncia à desistência pode ser compreendida percebendo-se a sua realidade existencial, como ela a vive: ela conscientiza-se, após a tentativa de avançar na sua autonomia, de que a mesma não se encontra a seu alcance.” (Jong, Sadala e Tanaka, 2008.p. 745)

Esse processo de coragem para denunciar, de sonhar com sua autonomia e dignidade e o enfrentamento cruel da realidade. As pressões familiares, dos filhos, de ‘amigos’, a vergonha de expor-se, as limitações financeiras e a falta de apoio lançam essa mulher de volta à violência. Esse ciclo, por vezes, se repete e resulta em quadros como o descrito por Cecília Meireles.

Esse caminho é tão cheio de vitimizações que se pode observar nos mesmos relatos de Jong, Sadala e Tanaka (2008.p. 748) mulheres que relatam sentir-se culpadas e justificarem sua desistência da denúncia pela “fraqueza do agressor”; “fragilidade do companheiro, ou a sua doença”; “como se seu agressor se tornasse a vítima”; “ele tem muito medo da polícia”; “eu estaria prejudicando (ele)”; “afinal, ele só deu um tapa”. Por outro lado, Segundo Rego (2016.p. 96) Essas mulheres se veem como mulheres “com mau comportamento e/ou (que) frustravam a expectativa de seus parentes.” Assim se olham como culpadas por sua situação e em certo sentido até merecedoras da dor.

Essas falas destacadas demonstram três aspectos nessa trilha para que uma mulher se torne vitimável. O primeiro, a exposição de sua condição humilhante; a segunda, a pressão e a aceitação da pressão da família, filhos e a terceira, sentir-se culpada pela doença, sofrimento do agressor. Esses passos são o caminho realizados várias vezes por mulheres vítimas de violência. Chega um momento, no entanto, que a busca pela autonomia não é mais um alvo possível. Assim, uma mulher se torna vítima constante do agressor (marido, família, filhos, amigos, sociedade).

“A trajetória, desde o momento em que se defrontam com a situação de violência até o momento em que desistiram do processo, [...]. Submetidas a uma condição de dor, humilhação e conflitos, fizeram suas escolhas e as justificam, [...], como se pressionadas a essa justificativa.” (Jong, Sadala e Tanaka, 2008.p. 749) Essa trajetória reflete um processo contínuo de fragilização da mulher. Essas mulheres vítimas precisam voltar a desejar, como foi no início, a autonomia, precisam de força para enfrentar a solidão, a incompreensão. Sem esse caminho de volta, elas sempre serão vítimas da sociedade indiferente, do marido vitimizador, dos filhos, da família.

Rêgo (2016.p. 95) em pesquisa realizada com mulheres abrigadas na Casa Abrigo Clara Camarão, vítimas de violência doméstica informa: “A maioria das mulheres que sofre violência doméstica pelos parceiros cresceu em um ambiente caracterizado por agressões, desarmonia

e desamparo desde a família de origem.” Nesse sentido, convivem com a violência e se acostumaram a ela. As observações da autora retratam mulheres que não estão felizes, mas foram privadas de sua dignidade desde tão cedo que perderão a força, a estima pessoal, a esperança em viver vidas diferentes e acostumaram-se com a infelicidade.

Essa realidade observada ressalta que o companheiro agride, mas a família, também agride, os filhos, as sociedades também agridem, por vezes silenciosamente. Fica claro que essa realidade não se alterará somente pela intervenção e conscientização desses agentes externos. O que se deve buscar é a conscientização, a autoestima, o empoderamento e a autonomia dessas mulheres. A ação deve ser a partir da mulher vítima.

EMPODERAMENTO FEMININO

Trabalhar o cuidado na perspectiva do cuidador é partir do pressuposto de que essa mulher sempre terá sua autonomia, seu significado a partir do outro. Nesse sentido, sempre vitimável, sempre a sujeita de relações de dominação. Nessa pesquisa a perspectiva estudada é a da mulher que supera, que se rebela, que se empodera e reage.

O empoderamento, segundo Moraes; Rodrigues (2016.p.99), é “visto como um processo “induzido” ou “conquistado”, geralmente necessita de agentes externos que intervenham como “mediadores”, “catalisadores” ou “propulsores” para se desenvolver.” Apesar dessa intervenção externa, as autoras destacam vários tipos de empoderamento: social, político e psicológico. Esse último, se refere a:

à capacidade de os indivíduos tomarem suas próprias decisões e terem o controle de suas vidas. Diz respeito à percepção da força individual, ou seja, da descoberta de suas potencialidades individuais, manifestando-se em comportamentos de autoconfiança, autoestima, na construção crítica de suas atitudes e ações, de decidir sobre como fazer, o que fazer e quando fazer. (Moraes; Rodrigues., 2016.p. 100)

Esse empoderamento psicológico que capacita a mulher a rebelar-se contra a violência e decidir sair é uma ação fundamental para o encerramento desse ciclo de violência que por vezes passa de mãe para filhas e vai se perpetuando. A ação, a decisão e o controle são dela.

Segundo a cartilha ONU Mulheres (2017,p. 25)) “O empoderamento significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam suas próprias vidas. É um processo e um resultado.” O tema destaca um processo da mulher de volta ao controle de sua vida e suas escolhas.

Segundo Cortez e Souza (2008,p. 179), em pesquisa realizada com mulheres buscado analisar o tema do empoderamento feminino frente a violência, destaca em seus achados: “as mudanças femininas [...] são individuais, na medida em que não verificamos nas entrevistas relatos sobre mobilizações ou grupos comunitários que discutem alternativas de organização dos papéis de gênero. ”

A relação entre o empoderamento e a vitória contra a violência que vitimiza mulheres e meninas está presente em pesquisa realizada pela ONU Mulheres e o PNUD sobre a situação da mulher no mundo. O estudo trabalha com o índice de Empoderamento das Mulheres (WEI) e o de Paridade de Gênero (GGPI). O documento revela “que a liberdade para mulheres fazerem escolhas e conquistar oportunidade permanece amplamente restritas. ” (ONU Mulheres, 2023.n.p.)

Desigualdade nos países – De acordo com o Índice Global de Paridade de Gênero, os indicadores que medem as dimensões-chave do desenvolvimento humano pontuam 28% mais baixo quando aplicados às mulheres, em comparação com os homens (GGPI 0,721). Para o Brasil, o índice revela uma disparidade ainda maior entre homens e mulheres – no caso das brasileiras, os indicadores são 32% mais baixos nas dimensões de vida e saúde; educação, capacitação e conhecimento; inclusão no mercado do trabalho e financeira; e participação na tomada de decisões.

O relatório destaca algumas ações necessárias para uma política de saúde que altere a realidade de desigualdade relatada. Dentre as destacadas ressaltasse a “Participação igualitária das mulheres; Violência contra a mulher.” (ONU Mulheres, 2023.n.p)

Dois questões se destacam do relatório. Em primeiro lugar que os altos níveis de desenvolvimento humano não reduzem necessariamente a questão da desigualdade entre homens e mulheres. “No caso do Brasil, coexistem o alto desenvolvimento humano, o baixo-médio empoderamento de mulheres e a baixa-média paridade de gênero.” (ONU Mulher, 2023).

Muito mais grave, é que esses altos níveis de desenvolvimento humano não afastam a violência contra a mulher. Entre as ações proposta para aumentar a paridade de gêneros encontrasse o combate à violência contra a mulher. O relatório destaca que um dos critérios avaliados para definir o índice de empoderamento das mulheres foi o de mulheres e meninas vítimas de violência física ou sexual por seus parceiros. No Brasil, apesar de alto desenvolvimento humano, há baixo-médio empoderamento de mulheres.

Esse tema do empoderamento das mulheres é parte da agenda 2030, destacado especialmente em um dos objetivos de desenvolvimento sustentável – ODS. O ODS 5 dispõe sobre a “Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” e ainda, “eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas.” (Nações Unidas Brasil, 2023. n.p.) Sem que essas mulheres se empoderem e conquistem sua autonomia esses objetivos de desenvolvimento sustentável será letra morta.

Um último aspecto importante a ser destacado está relacionado a informação e educação. A questão necessária é como deixar essas informações à mão para essas mulheres. Que meios de comunicação essas mulheres possuem para que a informação chegue a elas? As instituições que buscam realizar um trabalho sério de condução dessas mulheres à tão sonhada autonomia deveram criar informação e oitiva constante. A

informação e o empoderamento são processos contínuos de mulheres em busca da autonomia e da igualdade.

Segundo Cortez e Souza (2008.p. 179), o “acesso a temas e discussões referentes às lutas e conquistas sociais femininas (meios de comunicação de massa, propaganda e novelas e troca de experiências pessoais entre conhecidas) ” são essenciais para a autonomia dessas mulheres. A informação é, portanto, aspecto essencial nesse processo de empoderamento.

O empoderamento é processo que conduz a mulher a reconhecer-se capaz, autoconfiante, dona de suas decisões e a valorizar-se como pessoa importante e digna de respeito. Sem o desenvolvimento desse sentimento, desse olhar-se as muitas ações de acolhimento não terão eficiência para romper o ciclo de violência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou, em dados bibliográficos, preferencialmente coletados por meio de entrevistas com mulheres vítima de violência, levantar as principais questões que mantêm mulheres por anos vivendo sob a violência doméstica. Buscou-se, também, dados a partir de Organizações que estudam o tema da violência e sua relação com o índice de empoderamento de mulheres. O problema de pesquisa que orienta a busca é o empoderamento feminino e a efetividade para parar o ciclo de violência sob o qual muitas mulheres vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados destacam que a sociedade, a família, amigos, comunidades a volta da mulher vítima de violência, em muitos casos, agem para perpetuar a situação de violência. Disso advém que uma ação efetiva para extirpar a violência contra mulheres da sociedade deve ter como foco principal as mulheres.

O Empoderamento feminino, definido como o aumento da autoridade, autonomia e do poder de mulheres e meninas sobre as decisões que afetam suas vidas, é aspecto essencial para a autonomia de mulheres e a vitória sobre a violência.

A questão é de tal monta importante que um dos 17 Objetivos de desenvolvimento sustentável é a Igualdade de gênero, que destaca a necessidade de empoderar todas as mulheres e meninas e eliminar a violência contra a mulher. Implica reconhecer que uma sociedade que convive com a violência contra mulheres nunca poderá reconhecer-se desenvolvida.

CONCLUSÕES

Ações como a adequação da legislação, em especial a Lei Maria da Penha, a ação de varas contra a violência doméstica, as casas de acolhimento e muitas outras ações em favor de mulheres e meninas vítimas de violência são essenciais. No entanto, o ciclo da violência contra mulheres continuará marcando a história enquanto as mulheres não alcançarem sua autonomia e escolherem seus caminhos com liberdade, se empoderarem. Nesse sentido, o empoderamento feminino é aspecto essencial para luta contra a violência que afeta milhares de mulheres e meninas.

REFERÊNCIAS

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in) subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, p. 171-180, 2008.

JONG, Lin Chau; SADALA, Maria Lúcia Araújo; TANAKA, Ana Cristina D.'Andretta. Desistindo da denúncia ao agressor: relato de mulheres vítimas de violência doméstica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, p. 744-751, 2008.

MORAIS, Milene Oliveira; RODRIGUES, Thais Ferreira. Empoderamento feminino como rompimento do ciclo de violência doméstica. **Revista de ciências humanas**, n. 1, 2016.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil/** igualdade de gênero. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em: 09/11/2023.

ONU Mulheres. **Desigualdades entre homens e mulheres persistem em países de alto desenvolvimento humano**. 2023. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/desigualdades-entre-homens-e-mulheres-persistem-em-paises-de-alto-desenvolvimento-humano>. Acesso em: 07/11/2023.

ONU Mulheres. **Princípios do empoderamento das mulheres**, 2017. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf. Acesso em: 09/11/2023.

RÊGO, Shirley de Figueiredo Medeiros. **(Re) contando histórias: relatos autobiográficos de mulheres, vítimas de violência doméstica, abrigadas em Natal/RN**. 2016. Dissertação de Mestrado. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22061>. Acesso em: 10/11/2023.

Em 2023, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2023)**, que ocorreu entre os dias 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023 e contou com 19 Grupos de Trabalho com mais de 260 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 19 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 09 livros do evento.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutra GT, conforme previsto em edital específico.

Esta publicação americana é financiada por recursos do **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)**, do **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** e da **Editora Pembroke Collins** e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica internacionais.

ISBN 979-8-88670-106-7



PEMBROKE
COLLINS

BOOKS & EDUCATION