TEMAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura. Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:

ADRIANO ROSA DA SILVA, KLEVER PAULO LEAL FILPO,
MARCIA TEIXEIRA CAVALCANTI, PATRICIA BALISTIERI

TEMAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 | **Adriano Rosa da Silva, Klever Paulo Leal Filpo, Marcia Teixeira Cavalcanti, Patricia Balistieri (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS
Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO
Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

T278

Temas interdisciplinares de educação / Adriano Rosa da Silva, Klever Paulo Leal Filpo, Marcia Teixeira Cavalcanti e Patricia Balistieri (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

682 p.

ISBN 978-65-89891-02-4

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Conhecimento. I. Silva, Adriano Rosa da (org.). II. Filpo, Klever Paulo Leal (org.). III. Cavalcanti, Marcia Teixeira (org.). IV. Balistieri, Patricia (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGO - CINEMA E EDUCAÇÃO.....17

REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO JURÍDICA DO FILME VERSÕES DE UM CRIME.....19
Rafael Menguer Bykowski dos Santos

ARTIGOS - CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO.....39

A OPERACIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL PELA BRANQUITUDE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS.....41
Gabriel Cardoso Cândido

SISTEMA CARCERÁRIO E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A DICOTOMIA ENTRE UM VIÉS SOCIAL E UM VIÉS JURÍDICO..56
Maria Eduarda de Azevedo Bento

O SISTEMA PENAL E A LUTA POR RECONHECIMENTO EM HONNETH: EXPECTATIVAS E (DES)PROPÓSITOS.....67
Marianny Alves

VITIMOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS SÍNDROMES VITIMOLÓGICAS E A NECESSIDADE DE MEDIDAS SOCIOEDUCACIONAIS.....84
Vivian Garnica Chiaini Villar

CORRELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O COMBATE À CRIMINALIDADE.....98
Antonio Amilton Dias Amorim Junior

COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL NA ADOLESCÊNCIA: REFLEXOS DE UMA INFÂNCIA DE VIOLÊNCIA.....116
Edson Jorge Pacheco
Anelisa Martins Ribeiro
Dinani Gomes Amorim
Ricardo José Rocha Amorim

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: TUTELA JURISDICIONAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.....134
Humberto de Lima Rocha

RELATIVIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS BRASILEIROS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E OS POSTULADOS DO DIREITO PENAL DO INIMIGO.....150
Camila Vilaça Gomes da Silva

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DO CIDADÃO PRESO: O CASO DA PENITENCIÁRIA JUIZ PLÁCIDO DE SOUZA (CARUARU-PE).....168
Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto

ARTIGO - CULTURA E EDUCAÇÃO.....183

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA CIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ROTEIROS GEOTURÍSTICOS NA CIDADE DE CAMETÁ-PARÁ-BRASIL.....185
Valbeci Alves Cabral
José Carlos da Silva Cordovil

ARTIGO - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....201

PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: TECNOLOGIA LEVE E CONCEITOS ATUAIS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM.....203
José Fernando Lima de Oliveira
Genivaldo dos Santos

ARTIGOS - DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....217

A HOMOFOBIA MASCULINA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2011-2018).....219
Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo
Amailson Sandro de Barros

O MOVIMENTO SOCIAL LGBTQIA+: UM SER COLETIVO DE DIREITO NA LUTA PELA IGUALDADE POLÍTICA E SOCIAL.....236
Matheus Elias Machado

VALORES, DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL.....253
Necéssio Adriano Santos

A NECESSIDADE DE RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, DIANTE DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO.....262
João Sérgio dos Santos Soares Pereira
Antonio Jesus dos Santos

O NOME CIVIL E O NOME SOCIAL COMO REFLEXO DO SER.....275
Ana Paula Andrade
Emmanuelle Rosa

GÊNERO E PENSAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA.....289
Amanda Stafanato Verediano

RESISTANCE IN THE AFRICAN CONTINENT: THE ROLE OF LGBTI ORGANIZATIONS IN THE FIGHT FOR HUMAN RIGHTS.....304
Henrique da Silveira Zanin

DIVERSIDADE EM FOCO: POR UMA EDUCAÇÃO FUNDADA NA PROMOÇÃO DAS PESSOAS.....320
Luiz Carlos Garcia
Mariah Brochado Ferreira
Nayara Maria de Lima

DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O DIREITO AO USO DO NOME SOCIAL COMO FORMA DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADE JURÍDICA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....336
Camila de Carvalho Ouro Guimarães
Flávia Lima Xavier

A COLETA DO EXAME CITOPATOLÓGICO DO COLO DO ÚTERO/ PREVENTIVO E A ATENÇÃO DO ENFERMEIRO QUANTO À ORIENTAÇÃO SEXUAL DA CLIENTE.....353
Leila Tomazinho de Lacerda Dumarde
Carlos Leonardo Sardinha Dumarde
Cátia Gomes Amaral Sales

ARTIGOS - MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO.....367

VISÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO: DAS PARTES PARA A CONSTRUÇÃO DO TODO.....369
Thaís Lima Trindade
Sáshala Maciel da Silva Lima

DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE EQUILIBRADO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS.....383
Edson Oliveira da Silva
Eliene Oliveira da Silva
Pedro Durão

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR DANOS AMBIENTAIS INTERNACIONAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....400
Lucas Alberto de Alencar Brandão

PENSAR E AGIR NA CONSERVAÇÃO DO SOLO: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ABORDAGENS DO SOLO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ESCOLAR.....417
Anderson Felipe Leite dos Santos

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E OS CONTORNOS DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – NUANCES DO DIREITO AO DESENVOLVIMENTO.....435
Andréa Arruda Vaz
Cibele Pavanatto Mereth
Tais Martins
Valquíria Gil Tisque

ARTIGO - PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO.....451

A REINVENÇÃO COTIDIANA, UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA ARTE DE RUA NO MURO: ARTE E CULTURA NO BECO DAS CRAVEIRAS, DIAMANTINA-MG.....453
Kamila Brant de Araújo Maurício

ARTIGOS - SOLUÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO.....473

SOLUÇÃO DE CONFLITOS ATRAVÉS DA OUVIDORIA: CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE.....475
Thiago Ribas de Lima
Ayana Gomes Moura de Oliveira

DESJUDICIALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA SUPERAR AS RAÍZES DA CULTURA DO LITÍGIO RUMO À EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DO ACESSO À JUSTIÇA.....494
Laís Lopes de Sousa

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....511
Rozana Lemes Peixoto

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM NÍVEL NACIONAL NO BRASIL.....526
Fernanda Bragança
Laurinda Fátima F. P. G. Bragança

A ESTRUTURA DO PODER JUDICIÁRIO FRENTE AOS MEIOS ADEQUADOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS.....539
Tamires Erineu da Silva Brito Gondim

ARTIGOS - TRABALHO E EDUCAÇÃO.....553

TRABALHO PRISIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DE DIREITOS HUMANOS.....555
Marianny Alves

INFLUÊNCIA DA EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EMPREGABILIDADE NACIONAL.....573
Lucas Felipe da Silva Vaz

EDUCAÇÃO, SAÚDE E ACIDENTES DE TRABALHO: A REALIDADE DOS TRABALHADORES INFORMAIS.....588
Anelise Lui

RESUMOS.....605

NO COMPASSO ENTRE PSICOLOGIA E DANÇA: UMA PARCERIA POSSÍVEL?...607
Raphaela Anastácia Ribeiro Moreira
Gilzete Passos Magalhães

CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO FATOR ESSENCIAL NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO.....612
Francisco de Almeida Rissatto
Thayna de Araújo Ferreira

O ATO LIBIDINOSO E SEU ENQUADRAMENTO COMO ESTUPRO OU IMPORTUNAÇÃO SEXUAL COM BASE NO ATUAL CONTEXTO CULTURAL DO BRASIL.....618
Thayane Oliveira Santos

AS PEQUENAS COMUNIDADES AMAZÔNICAS COMO NOVOS DESTINOS TURÍSTICOS: TURISMO PREDATÓRIO X TURISMO EMANCIPADOR.....623
Fabiana Nogueira Chaves

VYGOTSKY E WALLON: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DEBATE.....629
Genivaldo dos Santos
José Fernando Lima de Oliveira

DO PAPEL DO MUNICÍPIO NA APLICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LOGÍSTICA REVERSA.....632
Andréa Arruda Vaz
Rayane Herzog Liutkus
Tais Martins
Valquíria Gil Tisque

RESISTÊNCIAS SIMBÓLICAS E RACIONAIS AO ANDROCENTRISMO.....636
Simone T. Vedana

VIOLÊNCIA HOMOTRANSFÓBICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS QUE MOTIVAM A PRÁTICA DO BULLYING POR ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR.....640
Paulo Victor da Silva Ribeiro
Asmaa AbduAllah Hendawy

ANÁLISE SISTÊMICA DA RELAÇÃO ENTRE DIREITO TRIBUTÁRIO, MEIO AMBIENTE E ECONOMIA SOB A PERSPECTIVA DE NIKLAS LUHMANN.....645
Renata da Silva Torres

A UTILIZAÇÃO DO TOMBAMENTO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO SUPRESSIVA INDIRETA.....650
Cristiano Tolentino Pires
Pedro Vinícius Bonfim de Freitas

O INSTITUTO DO TOMBAMENTO EM ANÁLISE DA DUPLA NOÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO EM DIREITO ADMINISTRATIVO.....654
Cristiano Tolentino Pires
Laís Lopes de Sousa

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ESTUDO HISTÓRICO-COMPARATIVO DAS REALIDADES VIVENCIADAS NO BRASIL, FRANÇA E ARGENTINA.....658
Mariana Pinto Alves
Mateus Júnio da Cruz Costa

RESTRIÇÕES IMPOSTAS À ÁREA DE ENTORNO PELO TOMBAMENTO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA ALÉM DOS BENS TOMBADOS.....662
Paula Maria Campos Reis

TOMBAMENTO E DESTOMBAMENTO: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E CONSEQUÊNCIAS DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO.....666
Eduardo Barbosa Fernandes
Jéssica Queiróz Pereira

MEDIANDO CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....670
Noeli de Fatima Rodrigues

MINERAÇÃO NO BRASIL: SOB A ÓTICA DA SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAL.....675
Amanda Cristina Muniz Pereira
Andréia Cirina Barbosa de Paiva

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	*(FUNEPE)*

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 no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual 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.

Nos dias 3 a 5 de março de 2021, o **CAEduca** organizou seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos e Educação (CDHE 2021)**, que contou com 48 áreas temáticas e mais de 300 artigos e resumos expandidos de 39 universidades e 21 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *double blind peer review*, resultando na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), 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 nacionais e internacionais.

ARTIGO - CINEMA E EDUCAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO JURÍDICA DO FILME VERSÕES DE UM CRIME

Rafael Menguer Bykowski dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo a análise da temática das características da comunicação jurídica no filme "Versões de um Crime", através da utilização dos conhecimentos basilares da Linguagem jurídica. A pesquisa se utiliza de uma extensa fonte de pesquisa bibliográfica e documental e do método hipotético-dedutivo, sendo usado para uma análise ampla e para expor as posições doutrinárias. No seguir do estudo, se necessário, poderão ser utilizados os métodos analíticos ou indutivos na busca da solução do problema.

Em contraste com os pressupostos convencionais dos estudos linguísticos e da jurisprudência tradicional, adota uma abordagem abrangente e interdisciplinar intertextual e intercultural do texto jurídico concebido em termos de processos institucionais e discursivos. Em suma, será o principal objetivo deste estudo evidenciar a visão integrada do discurso jurídico como uma forma de prática discursiva se utilizando da hermenêutica e interpretação legal.

---

1 Bacharelando em Direito na Faculdade de Direito de Franca/SP. Graduando em Superior de Tecnologia em Gestão de Serviços Jurídicos, Notariais e de Registro na Universidade Paulista/SP.

A argumentação e a comunicação foram essenciais para o avanço da humanidade, como instrumento de interação entre dois seres, do surgimento da escrita na antiguidade clássica até a internet no século XX. O ser humano está sempre aprimorando o jeito de se comunicar para que, no final, a mensagem consiga ser recebida e interpretada pelo seu receptor. Da mesma forma que um intérprete interpreta as falas de um falante estrangeiro, o jurista interpreta a letra da lei. Sem o domínio da linguagem jurídica, se faz impossível que o exercício do Direito seja efetivo.

Já a argumentação tanto no cotidiano como no mundo jurídico tem como finalidade persuadir o receptor, convencê-lo através da Comunicação Jurídica. Dessa forma, o jurista possui necessidade da arte da persuasão e do convencimento, como mostrado no filme "Versões de um Crime" (2016).

1. A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA

A legislação, pelo menos a lei positiva, não existiria sem a linguagem. A comunicação legal, a profissão jurídica e o direito são constituídos pelo chamado discurso legal. Isso vale para a defesa da lei e de julgamentos. Direito e linguagem são tradicionalmente tratados como duas esferas profissionais separadas e estudadas sob duas perspectivas diversas: jurisprudência e linguística. Todavia, o direito é uma atividade altamente verbal.

A comunicação foi sendo aperfeiçoada ao longo da história, que se iniciou a partir de gestos e expressões corporais, como afirma Santana (2012, p. 1):

> A comunicação não-verbal antecede a comunicação verbal. O homem primitivo, à falta de um código de linguagem falada, recorria a gestos e expressões faciais para traduzir sinais de perigo, alegria e ódio. O registro não é apenas histórico, mas também biológico. Uma criança leva muito tempo do parto até as primeiras palavras, mas nem por isso deixa de emitir e receber mensagens quando chora, levanta os braços ou abre um largo sorriso. Essa comunicação, chamada não-verbal, é frequentemente estudada por psiquiatras, psicólogos, antropólogos e sociólogos.

Como resultado, tanto a teoria jurídica quanto a prática jurídica sempre foram fortemente dependentes de ferramentas lógico-linguísticas. A jurisprudência moderna defende a visão positivista de que o direito é um "sistema" definido internamente de significados nocionais, uma linguagem técnica unívoca em sua aplicação. Nessa perspectiva, pelo advento da escrita, a comunicação passou a ser registrada e foi perdendo sua essência oral para a escrita, como expõe Monteiro (2017, p. 1):

> É importantíssimo frisar que o texto jurídico sempre foi marcado por suas construções complexas e por um elevado grau de capital intelectual da língua, não somente com relação ao processo de formação da estrutura textual, e sim no seu conhecimento profundo das regras gramaticais da norma padrão da Língua Portuguesa. Por causa disso, o profissional da área jurídica sempre se destacou por séculos como referência na tradição de produzir brilhantes textos e por ter amplo domínio da norma culta, não obstante, tal imagem construída tem sido desacreditada por vários erros básicos quanto ao uso correto da língua, assim como a sua estruturação adequada da linguagem.

A evolução da escrita gerou o tradicional "registro", geralmente dominado por observações e concepções sobre o conceito da linguagem da lei, seu vocabulário, sintaxe e, especialmente, o léxico que tem sido uma preocupação notável para os estudiosos que são motivados por suas características distintas. Este fato foi fundamental para a expressão de conceitos semânticos do direito em termos de precisão, imprecisão e especialização de vocabulário.

Na gramática, os pesquisadores distinguiram a complexidade das estruturas sintáticas, condicionais e raciocínio condicional, além de passivização, nominalização e coesão. Isso gerou certas observações, principalmente sobre a capacidade da redação legislativa. Como explica Santana (2012, p. 1), passou-se a ser usada no mundo jurídico e, principalmente, nos julgados brasileiros:

> O estudo da comunicação no sistema judiciário brasileiro tem, assim, privilegiado o enfoque à escrita em detrimento da oralidade, por isso que os "operadores do Direito" foram "doutrinados" des-

> de os bancos acadêmicos a acreditar que "o que não está nos autos não está no mundo". Portanto, a atividade jurisdicional se reduziu a um processo de comunicação quase exclusivamente escrita: juízes, advogados, promotores e escrivães parecem seres cujo único meio de comunicação é a escrita. Mesmo as reclamações trabalhistas e os depoimentos de partes e testemunhas precisam se converter à linguagem escrita e assim perdem muito em substância. Os tribunais valorizam mais a documentação dos julgados, sempre na linguagem escrita.

Todavia, a comunicação jurídica é essencial para qualquer profissional do mundo jurídico. Pelo magistério de Pereira (2012, p. 1), tem-se a essência da linguagem jurídica:

> Nesse desenvolvimento da linguagem jurídica, conclui-se que a imprecisão, a abstração, a utilização de termos vagos são quase sempre presentes na linguagem jurídica, e ressalta-se que muitas vezes se faz necessário a utilização destes termos, por mais incrível que pareça, para a real obtenção dos seus fins. Ilógico imaginar também que a semiótica jurídica não atue junto a linguagem jurídica, fazendo seu papel de aproximar, essa modalidade de linguagem das demais, eis que não é um ramo estanque, por que serve a sociedade, e a sociedade não o é. Pensar em linguagem sem pensar na sua exteriorização, seria não vislumbrar, o aspecto argumentativo, tão enraizado nos discursos jurídicos, pela sua própria razão de existência. Em síntese, a linguagem é fator condutor do discurso. Porém, não é caro lembrar que o destinatário da linguagem tem que possuir amplas condições de ser não mero receptor, mas efetivamente um conhecedor desta, pois só assim está alcança os seus objetivos e os profissionais do direito tem que trabalhar para alcançar tal meta.

A linguagem é essencial para ligar o emissor ao receptor. Parte da função principal do operador jurídico é interpretar e saber comunicar sua mensagem. Advogados e teóricos do direito, em vez de estudar o desenvolvimento real da prática da linguística legal, formam modelos dedutivos

para a aplicação da lei em que o idioma é um sistema de sinais delimitado por certas regras.

Faz-se necessária a seguinte ressalva que foi consistentemente excluída no âmbito jurídico: a possibilidade da análise da lei em termos de estratificação específica ou "registro" de um sistema de linguagem realmente existente. Ou seja, um idioma próprio; o que não ocorre, afinal visualizar textos legais em termos de produtos históricos organizados não os transforma em um novo idioma, e sim em uma linguagem específica. De acordo com Aires e Marchezan (2015, p. 1):

> A linguagem é uma forma de cognição; é cognição acondicionada para fins de comunicação interpessoal. Os seres humanos desejam trocar experiências entre si e por isso, ao longo do tempo, criaram convenções simbólicas para fazer isso. O processo de aquisição dessas convenções simbólicas leva os seres humanos a conceituar coisas de maneiras que não fariam se não fosse para isso. A distinção cognitiva mais fundamental empregada por línguas naturais é a distinção entre eventos (ou estados de coisas) e os seus participantes.

Tanto para a defesa ou acusação, as peças jurídicas têm uma linguagem própria devendo ela ser interpretada pelo operador do mundo jurídico. Bassoli e Oliveira (2006, p. 188) fazem uma reflexão sobre o estudo da interpretação:

> O estudo da interpretação jurídica sob a perspectiva dos planos semântico, sintático e pragmático conduz o intérprete à tomada de postura dogmática aliada a uma postura não dogmática. A primeira postura está comprometida diretamente com os conflitos jurídicos e que põe fim a divergências decorrentes das relações intersubjetivas, reclamando para sua efetivação a obrigatoriedade da argumentação, tendo por base as normas de um ordenamento jurídico e a obrigatoriedade de decisão pelo Estado para todo conflito intersubjetivo apresentado. A segunda postura é comprometida obliquamente com os conflitos e revela-se uma postura filosófica.

Através da comunicação, o direito se efetiva e se manifesta. Com poucas exceções, o estudo das funções pragmáticas do discurso jurídico foi, por muito tempo, quase que totalmente negligenciado.

Um dos primeiros e raros vestígios de uma análise das características do texto jurídico no nível do discurso pode ser encontrado pelo ato de fala, numa perspectiva retórica e estilística ou em termos da evolução histórica. Dessa forma, certos pesquisadores acentuam o discurso jurídico como sendo predominantemente escrito em termos de estruturas arcaicas e expressões e estilo "formal", porque o mesmo desafia os princípios da escrita moderna.

O modelo adotado pelos estudiosos parece responsável por adotar uma nova abordagem em relação ao discurso legal escrito, cujo desenvolvimento contradiz as tendências atuais dos estudos linguísticos, da linguagem da lei. Alves, Brutti e Souza (2016, p. 1) explicam que o mundo jurídico tem sua linguagem própria e específica:

> Como acontece em qualquer espaço de poder, o acesso a esse universo não é franqueado a qualquer um. Por ter consciência da importância do grupo de que fazem parte, aqueles que detêm o privilégio de pertencerem ao mundo jurídico fazem de tudo para que esse mundo sagrado não seja profanado pela presença dos não iniciados.

A partir da visão do legislador, constituidor do ordenamento jurídico, e pelo operador do direito, aquele que interpreta a codificação do legislador, os estudos do discurso jurídico entraram nos territórios da pragmática, texto linguístico, estudos do discurso e das ciências sociais.

A pragmática do discurso jurídico escrito formalmente passou a ser investigada. Seus principais princípios da linguística e da textualidade moderna e a análise do discurso de fato levaram à redefinição das noções tradicionais de “linguagem escrita da lei” e “discurso legal falado”. Nessa perspectiva, Sabbag (2014, p. 1) reflete:

> Na linguagem escrita, diferentemente da despretensiosa linguagem falada do dia a dia, cabe irrestrita adesão às normas da gramática, devendo o transmissor preocupar-se com a clareza e a objetivida-

> de. Esse cuidado no redigir remete o advogado, na qualidade de transmissor da mensagem, à linguagem culta ou formal, por meio da qual deverá observar as normas gramaticais em sua plenitude. Dessa forma, o profissional do Direito deve ficar circunscrito ao rigor da linguagem formal.

Sendo base da retórica jurídica a comunicação jurídica, pois sem ela não há argumentação e convencimento, faz-se necessário a ressalva de Sellan (2009, p. 1):

> A atuação da lógica jurídica, que trata das coerências no sistema legal e da correção dos raciocínios jurídicos, que intervêm na elaboração, na interpretação e na aplicação do Direito, não pode ser deixada de lado, na configuração do discurso jurídico, ainda que o raciocínio jurídico não se reduza a simples aplicação de normas, organizando seu desenrolar desde as premissas até uma conclusão. Não podemos esquecer que o jurista raciocina tanto sobre fatos quanto sobre normas e utiliza não apenas raciocínios dedutivos, mas também raciocínios não dedutivos, tais como analógicos e indutivos. Uma questão importante é saber de que critérios o jurista se utilizará para a adequação, que todo julgamento impõe, entre os atos sobre os quais ele deve se pronunciar e aqueles que o Direito define através de sua nomenclatura.

Como já indicado, o termo "discurso legal" foi escolhido como o mais apropriado, o que permite compreender essa inter-relação especial entre lei, suas funções, seus operadores e contexto jurídico circundante. Por um lado, o uso da linguagem, e, do outro, as funções de textos legais e do contexto sociocultural circundante. A noção do discurso representa fenômenos complexos relacionados a tais conceitos, como “linguagem”, “comunicação”, “interação”, “sociedade” e “cultura”.

Sua definição parece ser, como no caso de tais conceitos fundamentais, onerosa inevitável, se desejarmos aplicar aos textos uma abordagem geral, que representa analisar em um contexto sociocultural da comunicação humana. Portanto, para efeitos da hermenêutica jurídica, ou seja, a interpretação pela qual se expõe o sentido e alcance da norma emanada do

legislador, faz-se necessário ressalvar os ensinamentos de Tomé (2017, p. 1), que diferencia linguagem interpretativa e ciência jurídica:

> O estudo da linguagem nos oferece vários critérios que viabilizam suficientemente a diferenciação entre o direito positivo e a Ciência do Direito. Enquanto o direito positivo consiste no complexo de normas jurídicas válidas em determinado tempo e espaço, a Ciência do Direito configura a descrição daquele enredo normativo. Suas linguagens, portanto, não se confundem. Uma das diferenças entre as linguagens do direito positivo e da Ciência do Direito pode ser constatada ao se analisar o sujeito que as emana e o tipo que a reveste. O direito positivo, sendo criado pelo legislador, apresenta-se em linguagem técnica, isto é, assenta-se no discurso natural, porém utilizando palavras e expressões científicas. Já na Ciência do Direito, a linguagem é elaborada pelo jurista, que emprega linguagem científica: uma linguagem artificial que, embora tenha origem na linguagem comum, procura substituir as palavras carregadas de imprecisão significativa por outras que se mostrem mais exatas.

Através da interpretação, ocorre um raciocínio, o que forma o argumento. Nessa linha, é necessário salientar o pensamento de Conte (2016, p. 514):

> O raciocínio judicial abrange dois contextos formalmente diversos, mas que se interpenetram e interagem entre si: de um lado, o contexto de decisão ou de descoberta (*context of discovery*) e, de outro, o contexto de justificação (*context of justification*). O primeiro consiste no procedimento lógico-psicológico causal ou na escolha racional que transportou o juiz a uma determinada hipótese de decisão, ao passo que o segundo representa a empresa de motivação tendente a aportar razões justificativas jurídica e racionalmente válidas àquele decisório, vale dizer, é um discurso fundado em argumentos intersubjetivamente aceitáveis e logicamente estruturados (uma entidade linguística, e, portanto, não um iter psicológico).

Da antiga civilização grega ao Império Romano, os antigos filósofos e burocratas apresentavam um poder de convencimento e argumentação equiparado à função dos atuais operadores do direito, pois segundo Rosa (2018, p. 9):

> Quando analisamos a comunicação jurídica, não podemos considerar a possibilidade de haver modelos elaborados em determinada linguagem. Podendo ser modelos simplesmente reproduzidos em diferentes contextos jurídicos e capazes de atender às necessidades de cada caso. Existe de fato uma terminologia própria que constitui o linguajar jurídico, mas isso não é uma particularidade dos conhecimentos jurídicos, pois jargões guardam particularidades técnicas que são próprias de todas as áreas das ciências. Nosso raciocínio se atém ao gênero discursivo jurídico e sua realização em condições de enunciação e criação próprias, seja ele constituído por um texto escrito ou oral-verbal ou não verbal, independentemente da prática enunciada ou do interlocutor, do lugar social que ocupam e do lugar de expressão do qual falam.

A forma pela qual eram feitas suas argumentações e exposições se utilizavam dos mais diversos raciocínios para que se pudessem convencer seus receptores. De acordo com Bertho e Sanches (2015, p. 1):

> No meio jurídico, porém, domina o princípio de que a preocupação de mostrar conhecimento transforma o Judiciário em poder obscuro, distante da cidadania, e moroso. Isso porque o cultivo de uma linguagem de difícil compreensão tanto compromete a eficiência textual, quanto nos remete – com certo grau de convicção – à máxima de que realmente a "justiça é lenta", denotando, assim, que a participação da atuação do Poder Judiciário, com saldos positivos, ainda é pequena no tocante à vida da grande maioria da população.

Nessa mesma linha, aborda Realon (2010, p. 188):

> Percebe-se que está presente muita lógica no trabalho dos operadores do Direito. Na verdade, a linguagem jurídica utiliza os prin-

> cípios da lógica clássica para a organização do pensamento, embora o estatuto do pensamento jurídico não seja a lógica formal, fazendo uso sim das regras do silogismo lógico. Esta lógica é encontrada na construção do ato comunicativo jurídico porque exige a construção de um discurso de convencimento, calcado a partir dos dados adquiridos pelo advogado, desde a primeira entrevista com o cliente, com o objetivo de organizar sua opinião com a representação simbólica a fim de que seja aplicada no mundo dos fatos, demonstrando a possibilidade de correspondência entre motivo e resultado.

Dessa forma, a comunicação tem uma função específica de levar uma mensagem ao receptor, aquele que será atingido pela mensagem, pela argumentação, formada através de premissas que podem ou não ser a verdade, mas construídas a partir de um raciocínio lógico e pelo poder de convencimento. Como conceitua Realon (2010, p. 191):

> Para o receptor também há um roteiro (denominado semasiológico) em que, a partir da expressão do emissor, recebe e tenta compreender o pensamento do emissor, julgando-o e avaliando-o. Assim, pode-se concluir que ninguém consegue interpretar sem antes compreender, muito menos ter uma visão crítica a respeito dos fatos. Por isso uma boa formação linguística desde os mais tenros anos é imprescindível para que se formem cidadãos no sentido de formadores de opinião, além de servirem como elementos de mudança e evolução da sociedade.

2. A COMUNICAÇÃO JURÍDICA EM "VERSÕES DE UM CRIME" E OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS

Lançado em 2016, o filme "Versões de Um Crime" *(The Whole Truth)*, um filme dramático, se passa quase que por completo dentro de um tribunal do júri. Vale ressaltar que a linguagem jurídica é utilizada em todo o filme. Não só a oral, mas também a escrita. Frez e Tullio (2013, p. 15) ressaltam que:

> Com nossas análises, notamos que o gênero textual jurídico possui características próprias no que diz respeito à sua composição

> estrutural e às características linguístico-discursivas pelo fato de serem institucionalizadas no Código Civil. O gênero textual jurídico é um tipo "relativamente estável de enunciados", pois manifesta as mudanças históricas e sociais pelas atualizações linguístico-discursivas, especialmente pela seleção lexical. No gênero textual jurídico petição inicial, encontramos uma linguagem mais rebuscada, em alguns trechos precisamos de auxílio do dicionário para traduzir as palavras, ressaltando que, tradução é feita de um idioma para outro, no entanto, pelo fato de expressões linguísticas 15 quase incompreensível, foi necessário a consulta ao dicionário. Assim, percebemos que no âmbito da advocacia, os profissionais ainda possuem uma visão de poder através do uso da linguagem, isto é, o uso excessivo de palavras rebuscada, de expressões latinas e brocardos jurídicos são compreendidos por eles como forma de demonstrar conhecimento e, consequentemente, poder.

O ator Keanu Reeves interpreta Richard Ramsey, advogado da família Lassiter. Ele é chamado para defender Mike, interpretado por Gabriel Basso, que foi acusado de matar o próprio pai (parricídio), Boone Lassiter, interpretado por Jim Belushi. No filme, Lassiter é um advogado da alta classe e tem matrimônio com Loretta, interpretada por Renée Zellweger.

Como em qualquer julgamento, o objetivo do advogado é a proteção dos interesses do cliente, usando, para tanto, uma fonte para sua defesa. Salientam Andrade e Viana (2011, p. 42):

> O advogado, como procurador de seu cliente, é responsável por impedir que o direito de seu cliente seja ameaçado ou, em caso de já haver ameaça, que está cesse de imediato para que, na medida do possível, não agrave mais o seu cliente. Para tanto, o advogado deve utilizar todo o seu conhecimento jurídico e legal, bem como de sua desenvoltura linguística, para que possa produzir um texto apto a atingir os objetivos pretendidos. Dessa forma, apenas conhecimento do Direito não é o bastante para refutar os argumentos contrários aos seus e convencer o magistrado de que o direito pertence ao seu cliente. Pode haver diversas provas e argumentos que defendam o direito ameaçado, porém só há um meio de se

> convencer o juiz de que o seu posicionamento está correto. Essa via é a palavra.

Como todo julgamento há o autor, acusado e o julgador, sendo este o último a ter sua sentença formada pelos argumentos das partes. Nestas considerações, Figueiredo (1997, p. 3) expõe que, portanto, a visão do juiz é a prevalecida, não sendo diferente na obra:

> O discurso legal caracteriza-se como um discurso hierárquico e dominante, baseado numa estrutura de exclusão e discriminação de várias minorias sociais, como os pobres, os negros, os homossexuais, as mulheres etc. A especificidade da linguagem jurídica, e as restrições educacionais quanto a quem pode militar na área (advogados, promotores, juízes etc.), são apenas algumas das estratégias utilizadas pelo sistema jurídico para manter o discurso legal inacessível à maioria das pessoas, e desta forma protegê-lo de análises e críticas. Como em todo discurso dominante, as posições de poder criadas para os participantes de textos legais são particularmente assimétricas, como é o caso num julgamento (e.g. entre o juiz e o réu; entre o juiz e as testemunhas; etc.). Os juízes, por exemplo, detêm um poder especial devido ao seu status social e ao seu acesso privilegiado ao discurso legal (são eles que produzem a forma final dos textos legais). Portanto, é a visão de mundo do juiz que prevalece nas sentenças, em detrimento de outras posições alternativas.

A argumentação é baseada nos depoimentos das testemunhas chamadas para depor no tribunal do júri. Filmes como este sempre contêm um enredo jurídico e um social. Um exemplo é o filme "O Poder e a Lei" *(The Lincoln Lawyer)*. Conforme Costa e Nunes (2015, p. 1):

> O filme relata a história fictícia de Michael Haller, um advogado que tem seu carro, um Lincoln, como escritório e que não tem muita estima por valores éticos e morais, exceto pela filosofia de seu pai, de que nenhum cliente é tão perigoso quanto um cliente inocente, pois se você errar e ele for preso, nunca mais conseguirá viver consigo mesmo. Entretanto a vida de Haller é acometida por uma inesperada reviravolta, quando ele assume a defesa de Louis

> Roulet, um jovem que foi acusado de lesão corporal e tentativa de homicídio contra Regina Campos, uma garota de programa, ao assumir o caso o advogado se vê envolvido em uma complexa e perigosa trama.

No decorrer do julgamento, o advogado de defesa encontra dificuldade, pois o acusado se recusava a falar sobre o ocorrido pelo qual estava sendo imputado e ainda havia assumido a autoria pelo fato ocorrido. Ou seja, o homicídio do próprio pai.

O advogado interpretado por Keanu Reeves se encontra em um caso sem ajuda de seu cliente para formular argumentos. Monteiro (2017, p. 1) fala da linguagem do advogado como sendo:

> Como a linguagem do advogado, geralmente, é técnica, esta pode não ser compreendida adequadamente quando for se comunicar com os seus clientes, pois, geralmente, este não tem nenhum tipo de conhecimento jurídico. Este artigo pretende analisar alguns pontos para que de fato haja uma comunicação com sucesso entre os próprios operadores de direito, assim como quando este se comunicar com seus clientes.

Dessa forma, o advogado de defesa e a acusação, representados pela promotoria do Estado de Luisiana, utilizaram a arte da persuasão e da argumentação e do convencimento pelos depoimentos das testemunhas apresentados no tribunal, para, de um lado, conseguir convencer que o acusado era culpado pelo homicídio (em primeiro grau) do pai, e, do outro, que era inocente pelos motivos que o levarem ao ato ocorrido.

Os testemunhos levavam a novos argumentos que o advogado e o promotor usavam para convencer os jurados, baseando as premissas nos perfis de cada um e se baseando tanto a acusação como a defesa. Através disso, faz-se necessário ressaltar os ensinamentos de Monteiro (2017, p. 1):

> Saber expressar-se adequadamente no Direito é de extrema importância. É por meio das palavras que o profissional formulará o pedido do cliente, formalizando o pensamento por meio das palavras corretamente conjugadas ao seu conhecimento, com o intuito de satisfazer as necessidades do seu cliente. Para isso, no entanto,

> há que se fazer a utilização, geralmente, de um vocabulário bem preciso. Saber usar a palavra conforme o contexto é uma arte. O operador do Direito, mais que qualquer pessoa, deve aprender a dominá-la. Uma das maneiras mais usadas pelo homem para que a comunicação seja estabelecida é por meio da palavra. E é por meio da palavra que a linguagem se estabelece com sucesso.

O filme, em seu decorrer, expõe o histórico de brigas dentro da família Lassiter. O pai realizava diversos abusos verbais e físicos contra a mãe de Mike. O filho também relatou abusos sexuais do pai durante as viagens que eles faziam juntos. Este fator atenua a razão para o homicídio do pai. O advogado, embasado nesses dois fatos, formulou argumentos para que pudesse convencer os jurados para a absolvição de seu cliente.

No final do julgamento, é alcançada a sentença dos juízes de fato: os jurados. São eles absolvem o réu. Dessa forma, pelo uso do poder de argumentação e convencimento, o advogado inocentou seu cliente do crime de homicídio. Por conhecer o perfil dos receptores, os jurados, o advogado de defesa venceu a acusação e alcançou o resultado esperado para a liberdade do seu cliente, Mike.

Andrade e Viana (2011, p. 40) mostram que a mais simples palavra pode ter as mais variadas interpretações, basta para o receptor escolher a que melhor lhe convém:

> A palavra, como signo, seja na forma escrita ou na falada, evoca em nossa mente, quando a lemos ou ouvimos, um conceito, ou seja, um significado. Um mesmo vocábulo, no entanto, pode ter vários significados convencionados em dicionário. Um exemplo típico e oportuno de se mencionar é a palavra justiça. Manifestamente polissêmico, o termo pode, dentre as suas diversas acepções, significar equidade, honestidade e até mesmo o próprio poder judiciário.

Segundo Barretto e Neto (2018, p. 1), não basta a linguagem oral, mas também a corporal essencial para alcançar o resultado ocorrido, como ocorre no filme. É necessária expressão física para persuadir os jurados, o que faz o advogado de defesa:

> A linguagem do corpo na vida judiciária revela muito do julgador em seu contato com partes e servidores da secretaria. Um interrogatório com o olhar direto nos olhos transmite e recebe muito para a busca da verdade material. Inconscientemente, uma leve inclinação do julgador em direção à parte pode traduzir total atenção, enquanto um retraimento claramente demonstra aversão ao interlocutor.

Dessa forma, Santana (2012, p. 1) afirma:

> A linguagem no universo jurídico tem por finalidade persuadir e convencer. E, para fazê-lo, deve-se expor os fatos de forma clara, demonstrando que a conclusão do raciocínio é a sentença que se espera. Presume-se que os indivíduos, de uma dada sociedade, ao edificarem o Direito que irá reger as suas relações sociais e limitar a satisfação das suas necessidades, aceitam como legítimo tanto o poder que cria as normas, quanto válidas (e também) aceitáveis o conteúdo destas, pois, do contrário existiria, no mínimo, um contexto de subversão política, já que, estaria, em questionamento, a própria obediência ao estatuto social criado pelo poder político constituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É correto afirmar que a comunicação jurídica é essencial para um operador do direito e para qualquer profissional do mundo jurídico para que a mensagem seja transmitida da melhor forma possível para alcançar o receptor. Como mostrado no filme, sem uma argumentação jurídica, o advogado de defesa não teria conseguido inocentar o seu cliente.

Neste estudo, foi caracterizado o discurso como um evento comunicativo ou como uma forma de interação verbal focado em seus aspectos funcionais. Na descrição crucial do discurso legal, temos o seu "significado" através do "gênero da fala", adotada nesta pesquisa e incorporada ao fenômeno da intertextualidade. A argumentação se mostrou essencial para o desenvolvimento das primeiras civilizações, bem como o avanço e a evolução tecnológica para o surgimento da escrita até alcan-

çar os dias atuais. As palavras foram parte dos maiores acontecimentos da humanidade.

Portanto, a comunicação é essencial para um operador do direito, pois, além de ser parte de sua própria função, se faz parte para a efetivação do Direito pela interpretação. Ou seja, a hermenêutica jurídica se descobre a verdadeira essência do legislador para que possa ser descoberta pelo profissional jurídico e utilizada em seu raciocínio, em sua argumentação e em seu convencimento para que seja alcançado o receptor.

REFERÊNCIAS

AIRES, Antonio Gilberto Vasconcelos; MARCHEZAN, Márcia Regina. Linguagem jurídica: A riqueza semântica dos operadores do direito. **Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**. Ano 5, n. 6, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/284224070_Linguagem_juridica_a_riqueza_semantica_dos_operadores_do_direito_teach_portuguese_language_is_to_build_meanings>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; BRUTTI, Tiago Anderson; SOUZA, Antonio Escandiel de. A Elitização da Linguagem Jurídica e a Necessidade de sua Simplificação. **Revista Signum: Estudos de Linguagem**. n. 19/2, p. 123-140, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/25125/20166>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; VIANA, Daniel Roepke. Direito e linguagem: os entraves linguísticos e sua repercussão no texto jurídico processual. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. n. 5, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6136417.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ATIENZA, Manuel. **As Razões do Direito**. 3ª ed. São Paulo: Editora Landy, 2003.

BARRETTO, Raquel Figueiredo; NETO, Afonso de Deus Nunes. Direito e Comunicação: Análise da relação entre Língua Portuguesa e Comunicação Não-verbal e a atuação profissional do Ba-

charel em Direito sob a perspectiva dos Alunos de uma IES Particular de Fortaleza (CE). In: III Congresso Nacional de Educação. **Anais...** []. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA15_ID10024_15082016203027.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BASSOLI, Marlene Kempfer; OLIVEIRA, Thiago Vieira Mathias de. Semiótica e interpretação do Direito. **Revista de Direito Público**. v. 1, n. 2, p. 179-208, maio/ago 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/download/11575/10271>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BERTHO, Paula Renata; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. A linguagem Jurídica em Prisma: Uma análise da (In)Efetividade da Comunicação Jurídica. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/19656/pdf_1>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem Jurídica**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CARDOZO, Benjamin Nathan. **Os Grandes Filósofos do Direito**. 1ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

CHACON, Eduarda Moraes. **Resistência do Direito à Tecnologia:** Uma análise teubniana de comunicação e regulação. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RDET/article/download/21494/19810/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CONTE, Francesco. **Sobre a Motivação da Sentença no Processo Civil.** 1ª ed. São Paulo: Editora Gramma, 2016.

COSTA, Luiz Ribeiro da; NUNES, Glauber Rogeris Oliveira. Análise do filme: O poder e a lei (Linguagem e Comunicação Jurídica). **Blog do Rogeris**. Disponível em: <http://blogdorogeris.blogspot.com/2015/04/analise-do-filme-o-poder-e-lei.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Gênero e poder no discurso jurídico**. Revista de Ciências Humanas**. v. 15, n. 21. p. 37-52, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/23353/21030>. Acesso em: 03 mar. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística:** Objetos Teóricos. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

FREZ, Célia Iarosz; TULLIO, Cláudia Maris. **Análise Linguística Discursiva de Gêneros Textuais Jurídicos: Um olhar sobre a Linguagem e o Direito**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). 2013. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/pet-letras/files/2017/12/TCC-C%C3%A9lia-Iarosz-Frez.pdf?x84615>. Acesso em: 03 mar. 2021.

LEI, O Poder e a. Direção: Brad Furman. **Roteiro**: Gary Lucchesi. EUA: Lionsgate & Lakeshore Entertainment, 2011. DVD (120min).

MORENO, Cláudio; MARTINS, Túlio. **Português para Convencer: Comunicação e Persuasão em Direito**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MONTEIRO, Elane Botelho. Direito e linguagem: a repercussão da linguagem jurídica. **Âmbito Jurídico**. 1 maio 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-160/direito-e--linguagem-a-repercussao-da-linguagem-juridica/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

OLIVEIRA, Eugênio Pacelli. **Curso de Processo Penal**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2004.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. **Metodologia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

PEREIRA, Ricardo Souza. A Linguagem Jurídica. **Conteúdo Jurídico**. 10 mar. 2012. Disponível em: <http://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/28073/a-linguagem-juridica>. Acesso em: 03 mar. 2021.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27ª ed. São Paulo: Saraiva. 2002.

REALON, Suzana Minuzzi. A linguagem jurídica e a comunicação entre o advogado e seu cliente na atualidade. **Direito & Justiça**. v. 36, n. 2, p. 180-191, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/download/9101/6347>. Acesso em: 03 mar. 2021.

REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. 1ª ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2000.

ROSA, Maria Helena Mendes. **Julgamento Final**. Projeto Integrador Multidisciplinar IV. Universidade Paulista. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/60617630/pim-servicos-juridicos-quarto-bimestre>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SABBAG, Eduardo de Moraes. Comunicação Jurídica na Atualidade. **Carta Forense**. 02 abr. 2014. Disponível em: <http://cartaforense.com.br/conteudo/colunas/comunicacao-juridica-na-atualidade/16706>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. Gêneros Textuais e Letramento: A Construção Argumentativa na Linguagem Jurídica. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. **Anais** [...]. Caxias do Sul – RS. ago. 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_textuais_e_letramento_a_construcao_argumentativa_na_linguagem_juridica.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTANA, Samene Batista Pereira. A linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à justiça. Uma análise sobre o que é o Direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o Direito/Justiça. **Revista Âmbito Jurídico**. 1 out. 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-105/a-linguagem-juridica--como-obstaculo-ao-acesso-a-justica-uma-analise-sobre-o-que-e--o-direito-engajado-na-dialetica-social-e-a-consequente-desrazao-

-de-utilizar-a-linguagem-juridica-como-barreira-entre-a/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

TOMÉ, Fabiana Del Padre. Linguagem no direito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (Coords.). **Teoria Geral e Filosofia do Direito.** 1ª ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/68/edicao-1/linguagem-no-direito>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VERSÕES de um crime. Direção: Courtney Hunt. Roteiro: Nicholas Kazan. EUA: Lionsgate Entertainment, 2016. DVD (94 min).

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no Direito**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

ARTIGOS - CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO

A OPERACIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL PELA BRANQUITUDE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS

Gabriel Cardoso Cândido[2]

INTRODUÇÃO

> Ágatha Vitória Sales Félix (G1, 2019a); Jenifer Silene Gomes (G1, 2019b); Kauan Peixoto (O GLOBO, 2019); Kauã Rozário (G1, 2019c); Kauê Ribeiro dos Santos (G1, 2019d); João Pedro (UOL NOTÍCIAS, 2020)…

Os nomes das crianças apresentados acima tiveram suas vidas cruelmente ceifadas. A referência é feita a título de homenagem e de registro da dor e da perversidade empregada cotidiana e sistematicamente, como forma de se fazer política no Brasil. As mortes físicas perpetradas em um contexto sistemático e cotidiano representam mais que apenas a morte do corpo, mas sim uma morte simbólica e social para todo a população brasileira, mas principalmente para a população negra, a qual tem nesse

2 Discente de Direito na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); estagiário de Direito Criminal do Núcleo de Prática Jurídica da PUC-Rio; pesquisador do Programa de Educação Tutorial do Departamento de Direito da PUC-Rio; estudante associado do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais.

cenário genocida a rejeição de suas humanidades (BRITO, 2020, p. 153). Nesse sentido, afirma-se que a aplicação do direito e o estudo jurídico tradicional não tem trazido respostas eficientes para que a lista acima cesse.

O racismo, em nosso país, se expressa nas estruturas da sociedade e se dissemina de maneira naturalizada. Entende-se o racismo como um produto dos processos históricos, sociais e políticos que estabelece uma hierarquia entre as humanidades por meio do recorte racial. Com isso, categorias de indivíduos não brancos são sistematicamente marginalizados e discriminados (ALMEIDA, 2018, p. 39). Essa estrutura social racista viabiliza que vidas como as de Ágatha Vitória, de Jenifer, de Kauan, de Kauã, de Kauê e de João Pedro sejam ceifadas e tidas como descartáveis.

Sabe-se que o meio dominante de poder sempre esteve calcado na ótica do homem, do heterossexual, da pessoa sem deficiências e do branco. Este trabalho será apresentado sob a análise de um sujeito pertencente a essas categorias.[3]

Pretende-se analisar a gestão da morte como modo de fazer política e como essa estrutura é escancarada pela estrutura social racista. Deste modo, busca-se propor uma discussão sobre o conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, e aludir alguns eixos de discussão sobre as relações do período em que a obra se passa, reverberando nas estruturas de poder atuais. Busca-se analisar algumas questões centrais, ao nosso entendimento, sobre o sistema criminal brasileiro como um mecanismo eficiente de seleção de quem deve morrer. Por fim, analisaremos a *branquitude*[4] e as "imunidades" arraigadas a essa condição e a forma pela qual a inércia desse grupo diante de seus privilégios sustenta o racismo e, consequentemente, o genocídio da população negra.

---

3 Partindo do pressuposto de que todos tem um lugar de fala, acreditamos que a expressão de um homem, heterossexual e branco deva ter como ponto originário os privilégios advindos da nossa sociedade machista, homofóbica e racista. O "lugar de fala" não nos blinda para não tencionarmos o racismo sustentado e promovido por nós, a branquitude, mas sim para compreendermos a nossa posição de privilégios e nos posicionarmos a partir dela.

4 Ressalta-se que o conceito de branquitude adotado é o de "lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade" (LABORNE, 2014, p. 152).

1. O CONTO "PAI CONTRA MÃE"

O conto machadiano "Pai contra mãe" se passa no período escravocrata. Foi escrito no pós-abolicionismo. Tem início com a exposição de mecanismos de tortura utilizados nos escravos, principalmente os que fugiam. As fugas, neste período, eram muito recorrentes e, em consequência disso, as recompensas por um escravo fugido capturado eram bastante significativas, função a qual Cândido Neves se prestava: capturar fugitivos. A escravidão, nesse contexto, era sustentada por um grupo de indivíduos livres, mas extremamente pobres, que aguardavam a fuga dos escravizados para buscar sobreviver (MORAES, 2009, p. 3).

Cândido era casado com Clara. Apesar de não estar descrito, entende-se que o casal era branco, por conta de alguns indícios que Machado nos fornece, como nome das personagens (tanto "Cândido" quanto "Neves" e "Clara" nos remetem a elementos brancos). Clara descobre sua gravidez em um momento de grave crise financeira do casal. Na última semana de gestação, Mônica, tia de Clara, sugeriu levar o filho à Roda dos Enjeitados, meio pelo qual muitos pais, que não tinham condições, entregavam seus filhos à adoção. Foram, então, morar de favor. Dois dias depois, a criança nasceu.

Após ter esgotado todas as suas buscas por atividade, Cândido Neves, contrariado, foi levar seu filho à Roda. No caminho, ele pôde enxergar uma mulher correndo. Era uma escravizada que havia fugido. Deixou seu filho na redondeza e foi atrás de Arminda, como constava no cartaz. Sem pestanejar, correu e a alcançou. Arminda resistiu à captura com tudo o que lhe era possível e disse: "– Estou grávida, meu senhor! – exclamou. – Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser" (ASSIS, 1906). Houve ali a nítida cena que nomeia o conto, onde a mãe disputava a permanência na existência, tanto para si quanto, e primordialmente, para seu filho. Ao capturá-la e entregá-la ao senhor, Cândido logo recebeu a gratificação de cem mil-réis, o suficiente para manter seu filho consigo. Devido às agressões de seu senhor, Arminda estava caída ao chão, envolvida em medo e dor, e, nesse momento, abortou. Em seguida, Cândido reencontra seu filho e não mais necessita levá-lo à Roda dos Enjeitados, tendo, para tanto, de sacrificar a vida de Arminda e de seu filho: "Cândido Neves,

beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto. – Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração" (ASSIS, 1906).

2. A BRANQUITUDE GENOCIDA

A dessubjetivação faz o recorte de toda a obra machadiana e encontra seu ápice quando, na luta entre Cândido e Arminda, a escravizada não consegue mais resistir, dada sua condição naquele instante, e é entregue ao seu senhor. Isso constitui o reflexo da inferioridade social e do não sujeito que a mãe representa.

Nesse viés, algumas crianças simplesmente não vingam, algumas crianças simplesmente não têm o direito de experimentar o mínimo sequer de liberdade e de cidadania. E mesmo sobrevivendo, não irão vingar, pois não haverá condições básicas para o exercício da humanidade e da dignidade desses seres humanos, ora desumanizados. O processo de violência de desumanização representa "um componente da etiqueta, como dar chicotada ou tirar a vida do escravo: um capricho ou um ato de pura destruição visando incutir o terror. A vida do escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte-em-vida" (MBEMBE, 2018, p. 28-29). Não vingar ultrapassa as noções de sobrevivência apresentadas no conto, perpassado pelas práticas de racismo, das condições sociais precarizadas, promovendo a morte-em-vida e pela existência de incontáveis privilégios advindos da branquitude, tanto no passado quanto no presente.

A última fala de Cândido Neves impacta, incontestavelmente, o leitor: "Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração" (ASSIS, 1906). Cabe indagar, neste ponto, sobre aquelas que, porventura, não "vingaram" mesmo sobrevivendo. Ou seja, pessoas que vivem sob o regime da morte em vida, "embora destrua o que era para ser, apague o que supostamente continuaria a ser e reduza a nada o indivíduo, a morte não se limita ao puro aniquilamento do ser" (MBEMBE, 2018, p. 13). A morte também traduz a destruição, a supressão e o sacrifício em vida, não demandando, para tanto, se abster da existência. Caso Arminda não tivesse abortado, ainda assim seu filho iria experimentar a morte durante sua vida, materializando o conceito de morte-em-vida, visto que o escravo é

posto sob um conjunto de crueldades extremas e multivetoriais (MBEMBE, 2018, p. 28).

Logo ao nascerem, as crianças são taxadas de acordo com os diferentes níveis de hierarquia social. Quanto mais perto elas se aproximarem da branquidade, mais perto estarão também na linha de humanidade posta (CARDOSO, 2008, p. 175-176), haja vista que, no Brasil, a branquitude é relacionada à elite intelectual, econômica, política e social (LABORNE, 2014, p. 155). Enquanto grupo social com profundas raízes históricas, a branquitude apresenta a liberalidade de negar e excluir tudo (todos) aquilo (aqueles) que não lhe convém (BENTO, 2014, p. 18). Em sentido reverso, o olhar social perante o negro se traduz na inferiorização de seus costumes, de suas cosmovisões e de sua pertença étnica (JESUS, 2017, p. 82).

Mbembe indica que a soberania, em seu auge, tem o poder de arbitrar aqueles que devem viver e aqueles que devem morrer (MBEMBE, 2018, p. 5). A necropolítica abrange o fazer morrer. Como uma das características fundantes do Estado é a soberania, analisa-se o poder estatal da morte (MBEMBE, 2018, p. 41), visto que a morte do filho de Arminda foi consentida pelo Estado, assim como a morte dos filhos de Helena Silva Cruz:

> O primeiro que morreu era pequenininho, desse tamanhinho assim. Setenta e oito facadas. Uma criança Tinha treze anos. Vieram me avisar que estava todo furado embaixo do viaduto. O segundo também se envolveu com a droga, eu não estou nem sabendo como foi. Dizem que foi assalto. O segurança da farmácia matou ele. Um tiro só. Quando o meu primeiro foi morto, meu caçula tinha dez anos. Desde essa idade jurou vingar o irmão. Aos dezessete anos matou o assassino. Estava jurado por ele. Ou matava ou morria. Eu penso que uma pessoa que mata não é mais normal. Não sei se vai continuar vivo. É o último. Só tive esses três filhos. A gente sonha uma coisa e acontece outra. (Depoimento extraído de BRUM, 2008, p. 223).

De Josefa Inacio Farias:

> Os tiros começaram desse lado da favela logo cedo. Mandei minha filha procurar saber. Ela encontrou o irmão morto. Encurralaram ele. Levou um tiro na barriga que atravessou. Disseram: o úni-

> co trabalho que vão ter com esse aqui agora é enterrar. Guardei a roupa encharcada de sangue do meu filho. Era um menino bom. Bateram nele. Tava todo roxo, o braço quebrado. Quando vi o rosto dele assim, no caixão, perdi coragem. Era eu que tinha que ir primeiro. (Depoimento extraído de BRUM, 2008, p. 225).

De Enilda Rodrigues da Silva:

> Quando meu filho apareceu em casa com o primeiro tiro no peito, eu comecei a pagar o caixão. Não queria ter de pedir esmola pra enterrar meu menino como vejo tantas mães por aí. No dia em que ele foi morto pela polícia, eu estava com duas prestações atrasadas. O pai dele tinha ganhado um dinheirinho fazendo pão e eu mandei o irmão dele pagar o carnê de manhã bem cedo. Meu filho pôde morrer honestamente. Agora pago o caixão do meu segundo filho. (Depoimento extraído de BRUM, 2008, p. 227).

E de Eva Sebastiana Araújo:

> Até hoje não consigo limpar a cozinha. Eu tinha acabado de arrumar quando bateram na porta. Abri a janelinha. Levaram seu filho, disse o rapaz. Levaram pra onde?, eu perguntei. Quando dizem levaram é porque mataram. Estava no chão, não sei quanto tiros. Tinha dezesseis anos. O segundo morreu no dia do aniversário do primeiro. Eu procurava ele desde sexta-feira. Ouvi ele me chamando: Mãeeeee. Levantei da cama, abri a porta, mas não era ninguém. Continuei procurando no sábado. Nada. No jornal de domingo estava escrito que tinha sido encontrado morto um homem com tênis branco e lilás. Meu filho estava de tênis branco e camisa lilás. Mas não me preocupei porque meu filho não era homem, era menino. Tinha dezoito anos. Então descobri que era o homem de que falavam. Foi faca. O terceiro morreu na boca de fumo. Um tiro no peito. Acho que foi a polícia. Tinha 22 anos. Era viciado no mesclado, dizem que é crack com maconha. Minha cabeça bate, bate, bate. Parece que tem um tambor. Ouço esse barulho dia e noite. (Depoimento extraído de BRUM, 2008, p. 233).

O liame frágil entre viver e morrer consiste em um desafio posto cotidianamente à população negra, potencializando outras bifurcações como falar ou calar, reagir ou omitir, denunciar ou silenciar (CARDOSO, 2017, p. 81). Arminda representa todas as mães que perseveram com todo o seu ser para manter os seus em vida, ainda que sob as ramificações da violência estatal. Ela também representa todas as mães que têm seus filhos mortos e torturados pelas estruturas do Estado ou por sua cegueira deliberada para com o genocídio de corpos negros. Por fim, Arminda constitui a dor de inúmeras mulheres encarceradas em estruturas de poder que não consideram a humanidade ali presente. Nessa perspectiva, em carta escrita ao Poder Público, Ivonildes relata sua (sobre)vivência no cárcere:

> Eu, Ivonildes, estou aqui para contar um pouco do sofrimento e maus-tratos que estou passando aqui no presídio. Eu fiz uma cirurgia no dia 07 de março. Começou pelo erro médico, que fez minha cirurgia como se eu fosse um cachorro. Ele fez a cirurgia, costurou a minha barriga, não drenou e aí veio o sofrimento: a minha barriga começou a inchar; eu fiquei no desprezo; aí eu pedi para passar para o médico aqui no presídio. Como ninguém queria saber o que eu estava sentindo, eu comecei a guerra pela minha saúde. Até policial da PM e GEOP invadiu o presídio, por que quem sente sua dor é que geme. Eu pedi, pelo menos, um medicamento. Elas não me deram e eu chamei a atenção do presídio todo, pois estava morrendo de dor. Depois que viram que a coisa estava ficando séria, elas me levaram para o mesmo hospital, mas o médico que me operou não estava. No momento tinha outro lá. Ele teve que abrir dois pontos. Quando abriu, eu fiquei abismada. Saiu muita secreção e o médico falou que se eu demorasse mais uns dias, ia dar uma infecção que poderia me matar. Fiquei com medo, sim, e foi aí que comecei a lutar pelo meu direito. Com meu curativo ensopado, pedia para ela trocar e ela não queria. Chegou dia de meu curativo passar de 24 horas. Estava ficando mal-cheiroso e a gaze azulada. Meus remédios tive de tirar do bolso. Então, chegou ao ponto de eu não querer entrar na cela até que trocassem meu curativo. Chamaram a polícia para mim. Os policiais chegaram brutos. Queriam me agredir. Mas as prezadas do plantão disseram que eu estava operada. Eu sei que aqui no presídio, quando a gente

> luta pelos nossos direitos, elas acham ruim. Então, me colocaram na tranca operada. Vocês têm que vir aqui dentro para vocês verem quantas internas sofridas têm aqui sem medicamento. Peço que venham um dia aqui ver todos os sofrimentos. (Carta extraída de CARRASCOSA, 2018, p. 30-31).

Carrascosa estabelece que tanto o regime escravista quanto a prisão promovem um processo prolongado, cruel e aflitivo de degradação das subjetividades humanas (2018, p. 32-33). Definir e expor a desumanização ao longo do tempo consiste em evidenciar os sujeitos dos não-sujeitos de direitos, visto que o padrão de humanidade ora empregado relaciona-se diretamente com o rol de garantias destinadas a cada indivíduo[5]. Ar-

5 Para a construção desse trabalho, foi de fundamental importância a análise do debate realizado pela Boitempo intitulado "A judicialização da política (e vice-versa)", compuseram a mesa Alysson Mascaro, Luiz Eduardo Soares e Thula Pires, destaca-se trecho da fala desta última: "Por trás de uma suposta neutralidade e universalidade, o direito segue sendo lido e construído sob o signo da branquitude. A ocultação da branquitude a perpetua como padrão de normalização e se utiliza do direito como instrumento de manutenção de seus privilégios e de sua posição determinante na criação do ordenamento jurídico. A incapacidade do direito produzir emancipação para sujeitos, sujeitas e experiências que não são levadas em conta no processo de determinação dos bens jurídicos a serem tutelados, tampouco na conformação de seus conteúdos, não pode ser simplificada em categorias como a inefetividade ou violação de direitos. Ao contrário, apresenta-se como a mais bem acabada forma de enunciação da legalidade como atributo exclusivo daquilo que Fanon identifica como zona do ser. A linha demarcatória entre a zona do ser e a zona do não ser estabelece as diferenças entre os que são considerados humanos e os que são espoliados dessa construção nas sociedades fundadas no colonialismo. O colonizado, racializado como inferior, foi confinado a um papel social de desumanização e coisificação mantida pela violência permanente pelo silenciamento. Aos que habitam a zona do ser destinam-se o reconhecimento social de sua humanidade, o acesso a direitos e a recursos materiais e a consideração social de suas subjetividades, identidades, epistemologias e espiritualidades, ainda que se reconheça sua complexidade e hierarquizações internas. Aos que habitam a zona do não ser, igualmente organizados a partir de hierarquizações internas, são negadas a humanidade e, por consequência, a negação do acesso a direitos, recursos materiais e o reconhecimento de suas subjetividades, espiritualidades, epistemologias e práticas políticas. De maneira interdependente e relacional, os privilégios da zona do ser e o apelo à legalidade como forma de proteção da liberdade se sustenta na desumanização da zona do não ser e na violência como forma de resolução de tensões e conflitos. As relações sociais que se fundaram a partir dessas hierarquias de humanidade produziram as identidades radicalizadas do índio, do

minda, portanto, representa as mulheres com humanidades subnegadas, ontem e hoje, vítimas da violência promovida e consentida pelo Estado, desde as violências policiais cotidianas às violações sistemáticas de direitos humanos dentro do cárcere.

A condenação paradigmática do Estado brasileiro na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) devido a sucessivas violências policiais perpetradas na Favela Nova Brasília (Complexo do Alemão), no Rio de Janeiro, expôs à comunidade internacional as inúmeras violações de direitos fundamentais praticados por agentes do Estado sob a máscara da defesa da segurança pública. O Brasil foi condenado pela negligência e morosidade das investigações e das responsabilizações de duas incursões policiais, em 18 de outubro de 1994 e em 8 de maio de 1995, que desencadearam na morte de 26 pessoas, com violências sexuais contra três mulheres e, conforme o texto da decisão, com muitas execuções sumárias precedidas de torturas múltiplas. A decisão de 2017 trouxe à tona o debate sobre o genocídio do povo negro por meio do Estado e de suas instituições. Entretanto, apesar da condenação, as mortes e violências perpetradas por agentes policiais permanecem de modo cotidiano (CIDH, 2017).

O modo pelo qual o Estado se manifesta para resguardar as garantias individuais de uns indivíduos são maiores, a depender de sua pertença racial. Isso pode ser verificado por meio do recorte racial do cárcere extremamente marcado pela presença da população negra. Essa situação instiga questionamentos sobre nossa legislação criminal e sua seletiva aplicação, calcadas nos termos da branquitude: "Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que entende como justo? A desigualdade é a norma" (MIRANDA, 2017, p. 63).

Aos que vingaram e vingam a todo momento, denomina-se de branquitude, sob o aspecto da raça. Compreende-se a branquitude como uma categoria "em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos" (SCHUCMAN, 2012, p. 23). Segundo Lia Vainer Schucman, as vantagens em nascer branco em um meio racista são perceptíveis e estruturais, principalmente com relação à acessibilidade aos recursos dis-

negro, do branco de origem europeia, sendo todos esses indivíduos classificados segundo critérios raciais que atribuíam vantagens aos brancos e profundas desvantagens aos não brancos acirradas no Brasil pelo racismo anti-negro". (PIRES, 2019).

poníveis. A principal consequência da expressão da branquitude consiste nas inúmeras desigualdades existentes (2012, p. 22-30).

Cândido e seu filho também expressam as características da branquitude. Apesar da condição de extrema precariedade de Cândido Neves e de sua família, ainda assim eles possuem privilégios advindos da condição racial. O mais notório consiste na possibilidade de permanecer na existência e de se perpetuar por meio de seu filho:

> Você passa semanas sem vintém. – Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo. Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro (ASSIS, 1906).

Mesmo em um estado tangente à miséria, Cândido Neves se vale de sua posição racial para salvar sua família em detrimento da de Arminda, escravizada (MORAES, 2009, p. 5). Sua humanidade é tida sempre como superior nessa relação, devido a sua cor branca e a liberdade jurídica que Cândido Neves ostentava, diferentemente dos escravizados (MANGUEIRA, 2009, p. 9). Os privilégios de raça não dependem da condição social, vide o conto em questão. É claro que esses fatores podem variar em grau, mas nunca no âmbito da materialização. O ideário da branco-normatividade não pode perpetuar, visto que é calcado em estruturas de sustentação racistas (ALMEIDA, 2018, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se os diferentes efeitos da hierarquia de humanidade produzidos de acordo com o perfil fenotípico e social do sujeito. Para os não brancos, essa hierarquização pode significar morte, ainda que em vida. Já para a branquitude, esse mesmo fator indica uma infinitude de privilégios. E o maior deles, como visto no conto, é o de permanecer na existência e poder viver. As condições privilegiadas não são dependentes da posição econômica (claro que as vantagens podem acumular ou serem diminuídas). A pesquisa de Schulman retrata o cenário de privilégios dos brancos nos mais distintos níveis socioeconômicos. Quando a pesquisadora per-

guntou a um homem branco em situação de rua o que representava para ele ser branco em nossa sociedade, ele respondeu: "Ser branco? ah, ser branco é poder entrar no shopping para cagar" (2012, p. 76).

Não dispor do estado de vantagens significa ser partícipe da política e da conjuntura de extermínio da população não branca brasileira, visto que só há o privilégio devido ao racismo entranhado na espinha dorsal da sociedade brasileira. As distinções entre os indivíduos são nítidas. Quando se está na posição de privilegiado, obtém-se um tratamento condizente com os parâmetros postos da dignidade humana. Pertencer à classe dominante reflete um espaço de extremo conforto social que se sustenta na negação, literal, de humanidade de muitos, do filho de Arminda ao filho de Eva Sebastiana.

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. Portanto, 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.

Os meios pelos quais o Estado opera violentamente em nome da segurança pública dialoga diretamente com a conjuntura da formação histórica brasileira nos termos da ideia de raça e de racismo (FREITAS, 2019, p. 48-53). Felipe Freitas nos apresenta questões cruciais ao entendimento e tensionamento acerca da operacionalização do necropoder: "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?" (2020, p. 87).

Indaga-se, portanto, quem são os sujeitos aptos a reivindicar e acessar os Direitos Humanos em nosso contexto social, político e econômico? Helena, Josefa, Enilda, Eva Sebastiana e Ivonildes são efetivamente protegidas pelas políticas e pelo discurso dos direitos humanos? As características do padrão de "humano" que a modernidade elegeu estão diretamente relacionadas às características de um homem heterossexual, sem deficiências, branco e cristão. Se a linha de humanidade perpassa por esses aspectos, a lógica dos direitos humanos e as legislações são elaboradas para quem? Reconhecer a humanidade dos indivíduos não pertencentes a esse rol de adjetivos citados consiste em romper com as estruturas de susten-

tação do poder colonial ainda vigente, ainda que travestido com outras roupagens (PIRES, 2017, p. 3-4).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. **Relíquias de casa velha.** 1906. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 15 dez 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus; NOGUEIRA, Simone Gibran (Orgs.). **Identidade, branquitude e negritude**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-33, 2014.

BRITO, Maíra de Deus. "O sonho acabou": o extermínio e a negação do futuro para a juventude negra brasileira. In: FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro; PIRES, Thula Rafaela de Oliveira (Orgs.). **Rebelião**. Brasília: Brado Negro, Nirema, 2020.

BRUM, Eliane. **O olho da rua:** uma repórter em busca da literatura da vida real. São Paulo: Globo, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível":** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado e Doutoramento "Pós-Colonialismos e Cidadania Global", Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARRASCOSA, Denise. Direito Humano. In: PIRES, Thula; Freitas, Felipe (Orgs.). **Vozes do cárcere:** ecos da resistência política. Rio de Janeiro: Kitabu, p. 29-35, 2018.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Favela Nova Brasília vs. Brasil – Sentença de 16 de fevereiro**

de 2017. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_333_por.pdf>. Acesso em 15 jun. 2020.

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: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/298>. 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. **Menina de 8 anos morre baleada no Complexo do Alemão. Moradores falam que ela foi atingida durante operação da PM**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/21/menina-de-8-anos-morre-baleada-no-complexo-do-alemao.ghtml>. Acesso em 23 jul. 2020.

_____. **Criança morre baleada na Zona Norte e moradores acusam policiais de serem os autores de disparo**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/02/14/crianca-morre-baleada-na-zona-norte-e-moradores-bloqueiam-o-transito-em-protesto.ghtml>. Acesso em 23 jul. 2020.

_____. **Menino baleado na Vila Aliança, em Bangu, tem morte cerebral**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/16/menino-baleado-na-vila-alianca-em-bangu-tem-morte-cerebral.ghtml>. Acesso em 23 jul. 2020.

_____. **Menino de 12 anos morto durante operação da PM no Chapadão é enterrado**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/09/menino-de-12-anos-morto-durante-operacao-da-pm-no-chapadao-e-enterrado.ghtml>. Acesso em 23 jul. 2020.

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: CARDO-

SO, Lourenço; MÜLLER, Tânia (Orgs.). **Branquitude:** estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, p. 69-89, 2017.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e Colonialidade do Saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**. v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/156>. Acesso em: 19 dez 2018.

MANGUEIRA, José Vilian. Nem todas as crianças vingam: Relação social em "Pai contra mãe". **Darandina revisteletrônica**. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina /files/2010/01/artigo03.pdf>. Acesso em: 14 dez 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, polícia da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude Invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia (Orgs.). **Branquitude:** estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, p. 53-68, 2017.

MORAES, Renata Figueiredo. Pai contra mãe: a permanência da escravidão nos contos de Machado de Assis. In: 4º Encontro escravidão e liberdade no Brasil Meridional. **Anais** [...]. 2009. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/renatamoraes.pdf>. Acesso em: 14 dez 2018.

O GLOBO. **Menino de 12 anos morre após ser baleado durante operação da PM na Chatuba.** Disponível: <https://oglobo.globo.com/rio/menino-de-12-anos-morre-apos-ser-baleado-durante-operacao-da-pm-na-chatuba-23530168>. Rio de Janeiro, 2019. Acesso em 23 jul. 2020.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos humanos traduzidos em pretuguês. In: 13º Congresso Mundos de Mulheres. **Anais** [...]. 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/

resources/anais/1499473935_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_ThulaPires.pdf>. Acesso em: 14 dez 2018.

_____. A judicialização da política. In: **Seminário Internacional "Democracia em colapso?".** São Paulo: TV Boitempo. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rUBkYBRPanQ&t=5117s>. Acesso em 11 jul. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

UOL NOTÍCIAS. **Adolescente João Pedro é morto em operação no Rio; família critica polícia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/05/19/adolescente-de-14-anos-e-morto-em-operacao-policial-no-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em 23 jul. 2020.

SISTEMA CARCERÁRIO E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A DICOTOMIA ENTRE UM VIÉS SOCIAL E UM VIÉS JURÍDICO

Maria Eduarda de Azevedo Bento

INTRODUÇÃO

> "Não podemos simplesmente fingir que não vimos aquele adolescente matar o pai para defender sua mãe. Não consigo julgá-lo como culpado. Ao meu ver, ele é um herói". Comentou o aluno do curso de Direito da Instituição Brasileira de Mercados e Capitais, no Rio de Janeiro, em novembro de 2018.

Era agosto de 2018 quando cumpri o primeiro requisito de uma acadêmica de Direito, o qual se destinava a cumprir as práticas jurídicas e fazer o tal esperado estágio voluntário. Cá estava, me inscrevendo para um emprego na área criminal, esta que me destinava todos os olhares fanáticos. Foi quando me deparei entre a cruz e a espada: a orientadora da época me pediu para que entrasse em contato com cinco famílias e perguntasse o nome, o delito, qual membro daquele núcleo estava encarcerado, e fazer um relatório para apresentar à turma do estágio.

A proposta da orientadora era que tivéssemos uma nova abordagem, uma nova visão sobre o encarceramento. E apesar do que muitos espera-

vam, foi um método não conceitual de tratar o cárcere e as medidas sociais. A turma começou a explicitar e abranger o que cada ente familiar e cada núcleo havia falado do agente. Ou seja, aquele indivíduo que, supostamente, cometeu o ato delituoso. Notamos que, em todos os casos que relatávamos, havia duas coisas em comum: a primeira era que se tratava de menores de dezoito anos e a segunda era que o agente era, na verdade, a vítima, seja dos pais, do Estado ou de nós, a sociedade.

De setembro a novembro de 2019, já estávamos introduzidos e acostumados com cada caso, e, finalmente, tivemos acesso a íntegra da audiência daquele menor. Parecia que estávamos lidando com uma espécie de ambiguidade. Éramos os julgadores de inúmeros casos que não tinham agente de fato, mas sim adolescentes. Jovens que foram presos por crimes análogos a furto, homicídio, estupro, que tinham um viés, uma história, um histórico que não deixavam com que nossos corpos ficassem quietos, lendo cada relato da audiência.

A audiência que mudaria toda a trajetória daquele grupo de alunos foi a de Pedro Henrique, um menino negro de quinze anos, periférico, com seis irmãos, um pai violento e uma mãe que já havia acionado a Lei Maria da Penha seis vezes (e nada havia mudado). Pedro foi indiciado por um ato infracional análogo ao crime de homicídio, de acordo com o Art. 121 do Código Penal. O menor havia desfeito dezoito facadas em seu pai, após a vítima ter espancado a mãe dele na frente de sua irmã de cinco anos. Neste momento, a sala inteira se calou e só conseguíamos ouvir o barulho da dúvida: quando o sistema judiciário falha, o crime compensaria? Após minutos de silêncio, um aluno se levantou e fez a afirmação que mudou e direcionou este artigo. Disse o aluno, em tom firme: "Não podemos simplesmente fingir que não vimos aquele adolescente matar o pai para defender sua mãe. Não consigo julgá-lo como culpado. A meu ver, ele é um herói."

No intuito de compreender o sistema prisional e a adolescência – tema que, na vigente sociedade e com o avanço de discursos conservadores no país e da política atual, não nos deixaria criar rédeas e amparos suficientes –, analisaremos o infrator não mais apenas como um agente delituoso. Sua punição deve refletir como a sociedade impacta para que esses indivíduos sejam de alguma forma responsabilizados. Eles são julgados por um sistema que, desde sua origem, na Era Colonial, os apontam

como um espelho do que não ser ou do que não fazer. Um sistema que ignora a má atuação do tripé Estado, Sociedade e Família em garantir a efetivação dos direitos daquele ser humano, vide Art. 4 do ECA.

Para que haja melhor compreensão, traremos conceitos empregados em sala de aula. De antemão, é necessário dizer que, por muitas vezes, quando se falha a política de prevenção do ECA, como de políticas básicas ou de prevenção primária e de proteção especial ou secundária, cabe apenas a políticas socioeducativas fazer o papel que lhes foi concebido de forma primordial ao Estado e acarretará inchaço no âmbito judiciário.

O Estado não entende que um delito de algum agente acontece, muitas vezes, por falha na atuação estatal. Por exemplo, a não garantia de saúde básica, direito à habitação, lazer, cultura, vide Art. 6 da Constituição Federal. É o caso de Maria Carolina e Katylin, meninas negras, com quinze e dezesseis anos, respectivamente. As duas agentes em uso de arma branca e com outros dois meninos, cujos nomes são desconhecidos, roubaram a câmera de um estrangeiro por motivos de não terem subsídios para sustentar seus filhos e por não terem outra forma de garantir seu sustento, já que a situação governamental e política estava precária.

Essa precariedade estatal resulta na atividade delitiva do agente, uma vez que ele não é alcançado por uma atuação direta do Estado. A falta de políticas públicas faz com que o indivíduo cometa esses atos. Com isso, o Estado, além de não o garantir a vida digna de parte da população, retira mais uma garantia fundamental: a sua liberdade vide Art. 5, Caput da Constituição Federal.

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990).

Os atos infracionais cometidos, como descritos neste artigo, cabem à esfera penal julgar e condenar cada agente que o cometeu. Ao se tratar

de menores de idade, seriam esses atos infracionais inimputáveis. Então, esses adolescentes podem ser penalizados? É de suma importância observar que, apesar da inimputabilidade do agente, não se exclui em nosso ordenamento jurídico a responsabilidade penal. Ou seja, o agente não irá responder na forma das penas previstas no Código Penal, mas irá responder analogamente ao delito, que contém uma nomenclatura própria conhecida como ato infracional.

Atos infracionais são as condutas descritas como crime diretamente relacionadas à atribuição da pena pelo Direito Penal comum. A existência do ato infracional se restringe às hipóteses legais aptas a sancionar o adulto, como definido por Karyna Batista Sposato (2014) em seu livro *Direito Penal de Adolescentes*.

A punibilidade desse agente será mediante as medidas socioeducativas dispostas pelo Estatuto da Criança e Adolescente, vide Art. 112 c/c com Art. 27, do Código Penal, tendo como meio exemplificativo a internação. Essa medida socioeducativa contraria a falácia de que, no Brasil, a criança e o adolescente, ao cometer um ato infracional, sairá impune em face ao Estado e sociedade. Ela é a forma que o Estado exerce seu poder coercitivo. A medida socioeducativa imposta ao adolescente, como resposta ou reação estatal ao cometimento do ato infracional, tem natureza jurídica penal. Isso acontece porque essas medidas cumprem o mesmo papel das penas, sendo elas também um tipo de controle social, como explicado por Karyna Batista Sposato (2014, p. 149).

É importante salientar que assim como funciona o Código Penal, com penas mais brandas e mais rígidas (como as penas privativas de liberdade), o Estatuto da Criança e do Adolescente também funciona com essa discrepância, deixando claro que a última e mais rígida seria a medida socioeducativa que descreve a internação em estabelecimento educacional. Vale frisar que a internação em estabelecimento educacional é uma medida de caráter extraordinário. O adolescente ficaria isolado e aquém em meio à sociedade. Nesta mesma via, o CRIAM também é aplicado. Ou seja, o agente passaria a semana no Centro de Reabilitação Integrada e Atendimento ao Menor e voltaria para casa nos finais de semana, tendo acompanhamento de uma equipe psicológica.

É necessário dizer que medidas socioeducativas visam a proteção integral do menor com o somatório do Princípio do Melhor Interesse, no

qual qualquer medida extrajudicial ou judicial que deve ser aplicada, tem que ser coerente e análoga com a realidade daquele indivíduo. Isso é antagônico ao que acontece cotidianamente, como no caso de Júlio Paulo, menino negro, de treze anos, que, por meio de uma decisão condenatória proferida pela juíza, aplicou o CRIAM para um agente que tinha cometido o ato infracional análogo ao tráfico e que não vislumbrou em nenhum momento a proteção integral daquele menor. Trata-se de um garoto que estaria suscetível a estar novamente inserido no tráfico nos finais de semana, tendo como resultado sua morte duas semanas depois e o não cumprimento da medida socioeducativa.

Essa aplicabilidade das medidas socioeducativas tem a atuação, na audiência informal, do Juiz, do Ministério Público e dos Promotores de Justiça. O Ministério Público atuará com o autor do ato infracional e, em sendo possível, com a vítima e testemunhas, vide art. 179 do ECA. Ressalto que o mesmo artigo dispõe da presença dos pais e/ou responsáveis, ratificando a responsabilidade dos pais. É de suma importância dizer que essa responsabilidade será exercida pelo poder familiar, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe ou por qualquer responsável pelo menor, na forma do que dispuser a legislação civil. Esta responsabilidade assegura a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência, vide Art. 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É importante frisar que estamos tratando de adolescentes que, por muitas vezes, cometem um ato infracional por não terem ainda a observância de entender a dimensão do que praticaram, como exposto pela magistrada Dra. Audra Thomaz, no Seminário de Direito da Criança e do Adolescente, na Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Muitas vezes, adolescentes acabam agindo na impulsividade, tornando-se apáticos da situação.

Visando ao diálogo do arrependimento, muitos adolescentes acabam se sentindo culpados e julgados socialmente, fazendo com que prefiram ser internados do que voltarem para suas casas, como no caso de Nathalia, que teve a remissão (perdão) do Ministério Público, vide Art. 126 do Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo ato que foi cometido ser de baixa gravidade. Porém, a agente, ao ser indagada pela Promotora de Justiça, se queria que o processo fosse dado em andamento, disse que sim. Ela pre-

feria ficar internada do que voltar a humilhar sua mãe, sendo evidente e clara a necessidade de não internação novamente, mas diálogo, terapia e acompanhamento psicológico para ambas.

Se considerarmos a culpabilidade e seus elementos como operantes para a atribuição de responsabilidade a um sujeito por fato típico e antijurídico, deve-se reconhecer sua relevância como um dos aspectos fundamentais para o sistema de controle penal, como explicitado por Karyna Sposato (2014, p. 209). Volto a frisar que, cotidianamente, não pensamos na questão da culpabilidade como um problema coletivo, mas sim como uma mazela individual daquele agente, esquecendo-se que o Estado, a sociedade e a família são o tripé de responsabilidade do indivíduo e dos seus atos na sociedade.

Ao pensarmos na culpabilidade do agente, um juízo de reprovação social ou pessoal, a culpabilidade é entendida como um juízo de reprovação que o magistrado analisa se aquele indivíduo consegue alcançar e ter a percepção das consequências da conduta por ele praticada, automaticamente deduzimos a sua imputabilidade penal. Ou seja, seria a possibilidade de atribuir a autoria ou responsabilidade de um ato criminoso ao agente que supostamente teria cometido. Sendo assim, uma pessoa imputável é uma pessoa que já pode responder por seus atos e ser condenada a alguma pena por causa deles. Mas será que o adolescente que comete ato infracional pode responder por seus atos?

O Código Penal diz expressamente, no Art. 27, que os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial para que sejam devidamente responsabilizados por seus atos. Essa imputabilidade penal estaria caracterizada por um binômio entre dois requisitos necessários para a configuração da imputabilidade: maturidade + sanidade mental. A maturidade que versa o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não podem ser confundidos com discernimento (capacidade de compreender situações, de separar o certo do errado), o qual foi mencionado pela Dra. Audra ao ministrar seu Seminário para Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. É necessário dizer que o Código Penal, o ECA e a Constituição Federal adotaram o critério biológico para determinar e definir a inimputabilidade do agente, considerando que uma criança e um adolescente não teriam presente o binômio para serem imputados por um delito.

Ao falarmos desse binômio, o que nos chama atenção é a palavra maturidade que, por sua vez, não contém definição formulada nos códigos. É necessária, então, a área médica. Por outro lado, ao falarmos da sanidade mental, estaremos ligados ao que seria uma mente sã, aquela que não tem qualquer deformidade ou deficiência mental, noção ratificada pelo Art. 26 do Código Penal. Nota-se que, ao versamos sobre maturidade, estamos automaticamente ligados ao critério biológico do agente, e, ao falarmos sobre sanidade mental, estaremos conexos ao critério biopatológico usado pela Doutrina. Sendo assim, se esse agente, menor de idade, não contém culpabilidade e ele é inimputável, será responsabilizado como? O Código Penal, ao dispor que crianças e adolescentes respondem por seus atos infracionais à luz da legislação especial, vide Art. 12 do Código Penal, está nos dizendo que apesar de serem inimputáveis, esses agentes contêm periculosidade, bem como apuração desse ato infracional e, até mesmo, são responsabilizados com medidas socioeducativas. Mas o que nos deixaria em deslumbre é que, como o agente merece ser imputado de delito e não tem maturidade para entender o discernimento da questão, poderia cumprir qualquer que fosse uma ''pena'' ou fato análogo à mesma.

Para termos uma melhor compreensão das medidas socioeducativas, é preciso dizer que a advertência é uma medida que estaria dentro do grupo amarelo (grau leve), já que consiste em uma repreensão verbal ao adolescente, sendo ela lavrada em termo próprio e aplicada em atos infracionais de menor gravidade (pena máxima de 2 anos e que tenha menor potencial ofensivo. Esse delito pode ou não ser cumulado de multa ou, então, com delitos com pena inferior a um ano). Já a obrigação de reparação do dano é uma medida em que o agente praticou um ato infracional que prejudicou materialmente a vítima. Outra medida socioeducativa seria a da Liberdade assistida, a qual é considerada a melhor medida socioeducativa do ECA, sendo estabelecida por um prazo mínimo de 6 meses e com a designação de um orientador, em tese.

As medidas socioeducativas contêm as duas que são aplicadas quando o agente cometeu um ato delituoso de esfera gravíssima: semiliberdade e da internação. Por serem medidas socioeducativas relacionadas aos delitos com pena mínima do tipo penal superior a um ano, contêm violência ou grave ameaça à pessoa e um caráter excepcional, por serem análogas às penas privativas de liberdade do Código Penal.

É claro e notório que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu caráter pedagógico, alerta sobre a necessidade de pensarmos nas medidas socioeducativas com base no princípio da Proteção Integral e no Princípio do melhor interesse para esse adolescente. Entretanto, muitos magistrados ainda não conseguiram se dissolverem do caráter punitivista, advindo do Código Penal e de uma sociedade conservadora que acabam decidindo por medidas socioeducativas de caráter gravíssimo, mesmo quando não há necessidade, tendo em vista que todos os casos acima narrados foram de aplicabilidade de medida socioeducativa de internação.

A internação, além de estar pautada no princípio da brevidade, tem seu caráter excepcionalíssimo (princípio da excepcionalidade), podendo ser a última medida adotada. Isso, inclusive, está positivado no Art. 122, parágrafo segundo. Esta medida, porém, apesar de sua excepcionalidade, está a todo momento sendo imputada ao adolescente, deixando claro que o Defensor Público ou o advogado instituído não avaliaram se não tinha outras medidas socioeducativas melhores e mais brandas para serem realizadas.

A título de ilustração, analisemos dois casos diferentes, em audiências diferentes, porém, com o mesmo juiz. João Marcus, menino negro, de quinze anos, cometeu o crime análogo ao de tráfico de entorpecentes e foi reincidente três vezes nesse ato infracional. O juiz entendeu que a medida socioeducativa a ser aplicada para João era internação. No mesmo dia, na audiência de Kaio, menino branco, de treze anos, que fez disparos de projétil de arma de fogo em seu pai que lhe humilhava, batia em sua mãe e chegava sempre bêbado em casa, o mesmo juiz achou coerente aplicar a internação por ser um crime de homicídio. Nota-se que, no exemplo dado, a realidade fática não foi analisada. Há uma imensa dificuldade em analisar o comportamento, o caráter e a personalidade daquele indivíduo, sendo o papel da equipe multidisciplinar fazer isso.

É notório que ambos os agentes estão no mesmo ''barco'', na mesma ''laia'', mesmo sendo completamente diferentes. Kaio frequentava a escola, tinha amigos, uma vida que não era baseada no crime. Já João Marcus não tinha nada. Como podemos entender que os dois agentes merecem a mesma medida socioeducativa sem analisarmos as condições em que se encontram? Esta é a problemática central deste artigo. Julgo dizer que os magistrados não querem ter zelo por sua função institucional e que con-

têm para si um caráter carcerário inimaginável, esquecendo os princípios que rodeiam essa legislação especial.

Outro fator importante a se pautar é que o sistema de internação é altamente precário, pois não dá auxílio, mantimentos, subsídios para manter a integridade física do adolescente, Além disso, é inconstitucional, por ferir gravemente a dignidade da pessoa humana e as garantias fundamentais e sociais, vide Art. 5 e 6 da Constituição Federal. Esse orçamento que, muitas vezes, é gasto em verbas partidárias ou de uma "politicagem midiática" poderia ser transferido para a reintegração social deste adolescente.

Por fim, deixo aqui uma abordagem de uma crítica social: Será que somos inocentes por cada adolescente que comete um ato infracional? Não. Somos parte do tripé de responsabilidade de garantias dos direitos desse agente, quando somos omissos ao que os magistrados entendem como direito e acarretam ainda mais perda dessa infância e juventude. Estamos praticando o delito junto desses agentes. Quando minimizamos pautas sociais, como o estupro de vulnerável e a pedofilia, estamos ocorrendo um erro. Diante disso, e sendo taxativa, penso que podemos ser considerados uma grande Organização Criminosa contra a infância e a juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos ter o entendimento de que desde sua parte estrutural, como meio em que se é aplicado a Pena Privativa de Liberdade vulgo internação é precária e que, por muitas vezes, o adolescente não tem cama para dormir, roupas para vestir e a sua parte burocrática, como a forma que se é aplicada o CRIAM, a Liberdade Assistida, a própria internação é de cunho falho, o sistema judiciário se exime a todo custo como acima citado e fora do âmbito jurídico também se é eximido a responsabilidade social, partindo do princípio de que tudo está em uma redoma e que, assim como a sociedade, o Estado, a Justiça, o Direito tem o seu dever social e, por muitas vezes, imperativo neste indivíduo. É falho pensar que, por estarmos dentro de uma bolha social em que todos aqueles que estão à margem, levam para si a definição de marginalizado. A má atuação de quaisquer que sejam os poderes dentro de um país que se autointitula democrático estará ferindo

os freios e contrapesos, estará não atuando conforme a Constituição Federal. Os casos expostos mostram-me como vemos esse adolescente como um possível agente delitivo no futuro e que a ressocialização não basta, é necessária a reintegração social, a visão ampla de que esse menor também tem que ter e ser amparado judicial, social e psicologicamente, pois punir sem atribuir garantia é como punir com pena de natureza cruel, a qual é vedada pela Constituição Federal vide Art. 5, inciso XLVII.

Concluo que, apesar de estarmos sendo meros julgadores desses agentes, não podemos esquecer de como ele sairá dessa medida socioeducativa. É dever constitucional dessa sociedade que fazemos parte garantir que esse adolescente entenda que essas medidas imputadas não são uma sanção, mas sim acontece quando não entendemos que o outro é sujeito de Direito. Não devemos deixar que nosso parâmetro e nossos critérios políticos e sociais construídos com base em uma sociedade conservadora nos impeçam de realizar e analisar o meio jurídico dentro do meio social. Este deve sempre estar atrelado à Proteção integral daquele menor, não deixando arestas para imputações penais ideológicas.

Por fim, apresentamos um trecho de Cora Coralina em seu texto menor abandonado: "Criança periférica rejeitada [...] Teu mundo é um submundo. Mão nenhuma te valeu na derrapada. Ao acaso das ruas – nosso encontro. És tão pequeno... eu tenho medo. Medo de você crescer, ser homem. Medo da espada de teus olhos [...]". Sendo assim, não sejamos o submundo do Estatuto da Criança e do Adolescente, sejamos a luz da legalidade e formemos um Estado Democrático de Direitos para todos, sem distinção, dentro do nosso meio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

GOMIDE, Paula. **Menor Infrator:** a caminho de um novo tempo. 2ª ed. Juruá Editora: Curitiba, 1998.

OLIVEIRA, Ana Emília. **Redução da Maioridade Penal:** Uma Expressão do Direito Penal Máximo na Criminalização de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade. 1ª ed. Publicação Independente, 2020.

SPOSATO, Karyna. **Direito Penal de Adolescentes:** elementos para uma Teoria Garantista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2014.

O SISTEMA PENAL E A LUTA POR RECONHECIMENTO EM HONNETH: EXPECTATIVAS E (DES)PROPÓSITOS

Marianny Alves[6]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando o campo de disputa do sistema penal, o estudo aqui proposto tem por objetivo levantar discussão acerca da possibilidade de contribuição do sistema penal na luta por reconhecimento, com recorte à teoria desenvolvida por Honneth. Trata-se de revisão bibliográfica, de cunho hipotético-dedutivo, que se utiliza de literatura crítica acerca do tema.

Para tanto, o texto será divido em três partes. Na primeira, pretende-se apresentar, brevemente, a ideia da luta por reconhecimento desenvolvida por Honneth. Este componente será realizado sem esquecer de algumas das principais críticas levantadas principalmente pela autora Fraser, no que diz respeito à importância de redistribuição para o alcance da justiça e do ponto de partida da teoria do reconhecimento de Honneth, a qual depende de experiências de desrespeito, critério subjetivo e de di-

6 Doutoranda em Direito, com área de concentração em Direito do Estado, pelo Programa de Doutorado Interinstitucional da Universidade de São Paulo (USP) com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); mestra em Direito, com área de concentração em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); especialista em Direitos Humanos e bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

fícil observação. Na segunda, serão feitos alguns comentários acerca das expectativas que se têm do sistema penal enquanto protetor de direitos humanos fundamentais, na tentativa de inserir na discussão as inconsistências acerca da definição do bem jurídico-penal, bem como da atuação do sistema penal, como um todo, no desenvolvimento e garantia do sujeito de direitos. O exposto abrirá portas para o tensionamento acerca da reversibilidade do direito e as ilusões propagadas pelo sistema de justiça criminal. E na terceira e última parte, será trabalhada a possibilidade de contribuição do sistema penal na luta por reconhecimento, de forma a ponderar a seletividade penal, as recorrentes demandas dos movimentos sociais ao sistema punitivo e da gestão da subcidadania por parte deste. Intui-se demonstrar a atuação do sistema penal em quase que completa contradição ao processo de reconhecimento.

As proposições serão organizadas na tentativa de responder se o sistema penal é meio válido de conquista nas disputas do campo político, mesmo que contribua em sentido oposto ao reconhecimento, uma vez que atua como instrumento de dominação.

1. NOTAS SOBRE A TEORIA DO RECONHECIMENTO EM HONNETH

A discussão travada em torno do reconhecimento como uma categoria potencialmente emancipatória se inicia entre as décadas de 80 e 90, quando autores como Charles Taylor, Iris Marion Young, Axel Honneth, entre outros, se propõem a pensar e a desenvolver teorias em resposta às perspectivas teóricas redistributivas vigentes à época, com o propósito de atender às demandas de lutas por identidade, incisivamente levantadas pelos movimentos sociais formados por grupos vulnerabilizados[7], em contexto de debate acerca das teorias da justiça social (NEVES; SOUZA, 2018, p. 7).

7 A expressão é utilizada na falta de uma que melhor expresse o sentido almejado: referir-se aos grupos marginalizados socialmente, que sofrem pela invisibilidade e consequente falta de acesso a direitos que, em tese, pertencem a todos. Foi utilizada para substituir o uso de expressões como "grupos minoritários", uma vez que não se trata de minorias, ou de "grupos vulneráveis", considerando que a condição de vulnerabilidade não faz parte do que são e, sim, do que fazem com eles.

A obra *Luta por Reconhecimento*, de Honneth, publicada em 1992, tornou-se a de maior repercussão sobre a temática, alavancando debate em torno do reconhecimento como principal critério para o alcance da justiça. Sua teoria se desenvolve de forma a colocar os conflitos sociais como lutas morais por reconhecimento (VANALI, 2015, p. 234) e tende a compatibilizar o direito à diferença (reconhecimento identitário) – pauta emergente na ocasião –, com a necessidade de repartição dos bens materiais (redistribuição) – pauta em torno da qual as teorias da justiça orbitavam até então (NEVES; SOUZA, 2018, p. 10).

A teoria que Honneth protagonizou foi objeto de fortes críticas, oriundas principalmente de Nancy Fraser, com a qual o autor dialogou em muitas ocasiões. Fraser admitia a importância da construção do conceito de reconhecimento para as lutas sociais, mas não abandonava a imprescindibilidade de enfoque nas demandas redistributivas, temendo que a política de reconhecimento de Honneth, de alguma forma, negligenciasse tal bandeira (NEVES; SOUZA, 2018, p. 10).

Para a autora, a proposta de Honneth reduziria as questões de injustiças econômicas à esfera cultural, constituindo-se como uma teoria cultural monista e, por isso, de certa forma, reducionista, pois, ao considerar a desigualdade econômica uma forma de falta de reconhecimento, não estaria tratando com profundidade do conjunto de injustiças existentes, que, de acordo com Fraser, não teriam apenas o reconhecimento como pauta (FRASER, 2001, p. 10-11).

Em sua defesa, Honneth argumentou que seu conceito de reconhecimento não remeteria de forma direta à cultura, como acusava Fraser, mas às expectativas morais de comportamento frente aos outros sujeitos sociais com os quais se interage (VANALI, 2015, p. 234). Assim, quando as expectativas de reconhecimento são frustradas, tem-se um sentimento de desrespeito, sob o qual se constrói os conflitos sociais e, por consequência, as lutas por reconhecimento (HONNETH, 2007, p. 80).

Isso não quer dizer que Honneth estivesse deixando de lado as reivindicações por distribuição material, conforme o autor, mas que as pressupunha em seu conceito de reconhecimento. O autor defende que tanto as lutas por igualitária distribuição material como as por reconhecimento cultural são abarcadas pela sua teoria do reconhecimento. Fraser ainda contestaria a teoria, considerando equivocada a ideia de centralidade às

experiências de desrespeito dos sujeitos voltando-se para a motivação dos conflitos e não às origens sociais das injustiças (VANALI, 2015, p. 235).

À parte as críticas levantadas à teoria de Honneth e suas divergências com Fraser, o fato é que o autor deu ao Direito papel relevante, mas não principal, na busca pela justiça, colocando-o como uma esfera de reconhecimento. Em sua teoria, Honneth apresenta três esferas pelas quais perpassa o processo de reconhecimento – amor, ordem legal e solidariedade –, cuja violação pode gerar experiências de desrespeito e injustiça, sendo estas as molas propulsoras para a luta por reconhecimento (HONNETH, 2007, p. 87-88).

Propõe o autor que o primeiro padrão de reconhecimento estaria vinculado ao amor. Não se trata, no entanto, de um sentido restrito de amor, este de bagagem romântica que pressupõe uma relação íntima sexual, mas de um conceito neutro e abrangente, que engloba todas as relações primárias, relações emotivas fortes. Refere-se a uma forma determinada de reconhecimento que se deve ao modo específico pelo qual o sucesso das ligações afetivas estabelece uma relação de dependência com a capacidade, possibilitando o desenvolvimento da autoafirmação, da confiança em si mesmo (HONNETH, 2003, p. 159-163).

De acordo com Honneth, a carência de amor teria relação com um desrespeito vinculado à humilhação, à violação do corpo, pensamento desenvolvido sob o reduto da psicanálise. Haveria, em decorrência da privação ou insuficiência no desenvolvimento dos vínculos emocionais primários, uma impossibilidade ou dificuldade do sujeito em constituir autoconfiança. Isso porque, com a obstrução do desenvolvimento da confiança em si – e por consequência no outro (reciprocidade) –, o sujeito não é capaz de confiar nele mesmo (autonomia) como alguém que pode e deve ser estimado por si (autoconfiança) e pelos demais (autoestima), com quem interage socialmente (HONNETH, 2007, p. 85-86).

A segunda esfera de reconhecimento, por sua vez, teria relação com a ordem legal. Expõe Honneth que a negação de direitos – os episódios de reiterada exclusão social, situações em que os sujeitos padecem em sua dignidade –, afeta substancialmente a ideia de reconhecimento recíproco. Só seria possível chegar a uma compreensão de si mesmo como um sujeito de direitos, se ciente das obrigações frente ao outro. Ou seja, reconhecendo os outros membros da coletividade como portadores de direitos,

é possível se entender também como sujeito de direitos (HONNETH, 2003, p. 179).

A esfera do reconhecimento que perpassa a ordem legal se relaciona, por assim dizer, com a esfera anterior (baseada no amor). Isso porque só é possível desenvolver o respeito consigo e com o outro se o sujeito confia na ideia de que pode ser estimado. Nesse sentido, a atitude positiva que os sujeitos podem ter em relação a si mesmos, quando adquirem reconhecimento legal, é a de autorrespeito (condição elementar), de forma que se tornam capazes de compartilhar, na comunidade, os atributos de um ator moralmente competente, dotado de direitos e de responsabilidades para com os demais (HONNETH, 2007, p. 86).

O terceiro padrão de reconhecimento, por fim, possui correspondência com a solidariedade. Essa esfera permite aos indivíduos uma medida de autoestima, que pode ser encontrada na aceitação (solidária) e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida. Explica Honneth que, quando reconhecido na dimensão afetiva relacionada à solidariedade, um sujeito pode tomar em relação a si mesmo a autoestima, pois, ao se achar estimado por suas qualidades específicas, o sujeito é capaz de se identificar totalmente com seus atributos e realizações específicas (HONNETH, 2007, p. 87).

Conclui Honneth (2007, p. 87-88) sobre a terceira esfera que a falta de solidariedade, de modo consequente, enseja uma experiência de desrespeito fundada na depreciação do valor social e das formas de autorrealização. Significa não permitir que os sujeitos se relacionem com as habilidades adquiridas ao longo de suas vidas e que não possam desfrutar da estima social.

Estes três padrões – ou esferas – de reconhecimento, juntos, possibilitam as condições formais para a interação, dentro das quais, segundo Honneth, os sujeitos poderiam ter certeza da garantia de sua dignidade e integridade. Mas deve-se observar que essa luta por reconhecimento não pode ser resolvida prontamente. Ela depende também de uma ampliação radical do significado de "trabalho", pois relaciona-se a ele as medidas de estima social e as definições institucionalizadas que ponderam quais atividades e habilidades podem alcançar reconhecimento simbólico ou material (HONNETH, 2007, p. 93).

A proposta de Honneth se fundamenta na existência de um elo psíquico condutor do sofrimento à ação, podendo o sujeito desrespeitado insurgir contra a realidade que o oprime. As reações emocionais negativas seriam, nessa perspectiva, combustível para resistir às injustiças, logo, mola propulsora dos movimentos sociais. Essa luta por reconhecimento pressupõe não só a reestruturação das instituições, mas também a disputa pública pelos instrumentos de negociação e estruturação das práticas sociais e das gramáticas culturais (PIRES, 2013, p. 72-73).

Uma das grandes contribuições de Honneth para as teorias de justiça está, principalmente, na trajetória da sua teoria sobre reconhecimento, que se inicia com ênfase nas injustiças interpessoais, conforme se pode digerir dos padrões de reconhecimento, mas que se estruturam de forma a enfatizar as injustiças institucionais, dando cada vez mais importância aos aspectos institucionais e normativos do reconhecimento (NEVES; SOUZA, 2018, p. 10). Fica evidente que as mudanças teóricas que se deram ao longo do processo significam correções realizadas de forma a pensar a luta política por justiça social, construindo fundamentos para uma luta por reconhecimento.

Por certo que o processo de reconhecimento, em Honneth, pressupõe o atendimento das três esferas e que não pode ser imposto ou adquirido apenas por meio do direito (ordem legal). Inclusive, porque o Direito trabalha com a noção de "dever ser", o que sustenta as expectativas gerais de sua imposição sob a ameaça de coerção (ZAFFARONI, 1991, p. 18). Embora não seja possível que a ordem legal dê conta de garantir o respeito ao sujeito de direitos, em tese, contribui no processo de sua construção (PIRES, 2013, p. 227).

2. SOBRE AS EXPECTATIVAS DEPOSITADAS NO SISTEMA PENAL NA PROTEÇÃO DE DIREITOS

Nos estudos ocidentais acerca do sistema punitivo, é comum tratar da história das punições numa lógica linear, contada progressivamente, que se inicia com um período de vingança privada (familiar), depois divina, posteriormente pública, seguida de um período humanitário e científico. A divisão em fases é meramente didática – elas coexistiram e ainda deixam seus vestígios! – e faz com que o recém-chegado nos estudos penais tenha

a falsa impressão de que as fases de vingança foram superadas, uma a uma, até a triunfal chegada de um sistema penal democrático e preservador de direitos humanos fundamentais.

Um marco, contudo, não se pode negar na história penal: o surgimento de um Estado de Direito (liberal, mas um Estado de Direito!). A fundação da Modernidade, que se deu no princípio da legalidade, esteve pautada na ideia de descentralização e contenção de poderes, dentre eles: o punitivo. Não por acaso, o surgimento dos direitos humanos, fundado no liberalismo político, atribuiu ao direito penal o papel de limitar o poder de punição do Estado, contendo sua intervenção, e de resguardar as garantias individuais, o que faz sentido ante a concepção omissiva do Estado liberal (CARVALHO, 2011, p. 108).

Por certo que esta posição absenteísta do modelo penal liberal não perdurou intacto, uma vez que as transformações políticas e econômicas do Estado Moderno exigiram do sistema penal uma intervenção na realidade social (Estado Social), expandindo e burocratizando o sistema punitivo e consequentemente suas instituições (CARVALHO, 2011, p. 108-109). Na discussão atual, embora sejam diversas as correntes acerca da finalidade do direito penal, surge a ideia predominante de que sua atuação está voltada para a defesa de bens jurídicos. Tal proposta é amplamente defendida por um direito penal de base iluminista e nasce da concepção contratualista do direito, segundo a qual a pena seria uma consequência jurídica da violação de uma norma fundada na proteção dos direitos alheios.

Embora ainda haja muita controvérsia sobre a origem (Quem é que define o direito a ser tutelado pela norma penal?) e a definição do bem jurídico-penal (Demanda social? Vontade do legislador? Interesse de grupos?), o fato é que hoje "a teoria do bem jurídico [...] passa, neste novo contexto histórico, a depender diretamente da materialidade da Constituição, pois os bens jurídicos são representados pelos preceitos e princípios que estão vinculados ao modelo de Estado Democrático de Direito" (STRECK, 2009, p. 41). Ou seja, o direito penal brasileiro, em tese, protege os direitos fundamentais, sejam eles individuais ou coletivos, promulgados pela Constituição Federal.

Essa relação estabelecida entre o sistema penal e os direitos fundamentais, na qual o sistema punitivo se coloca enquanto guardião dos di-

reitos humanos promulgados constitucionalmente, trouxe significativas consequências para o mundo jurídico, dentre elas: a ampliação das normas criminalizadoras e demais instrumentos de repressão penal, sob a justificativa de que quanto maior o arcabouço penal envolto ao bem jurídico, maior garantia de sua proteção (CARVALHO, 2011, p. 109), legitimando a expansão do direito penal em prol da (necessária, porém insaciável!) proteção aos direitos fundamentais existentes e aos que ainda hão de vir.

Os séculos XIX e XX são marcados socialmente pelos conflitos relacionados à distribuição de bens e violências políticas em busca de libertação do excessivo controle estatal. No início do século XXI, as violências produzidas pelo Estado concentram-se na manutenção do modelo de produção capitalista e nas práticas de intolerância (racial, étnica, religiosa, de sexualidade, de gênero). Contraditoriamente, muitos movimentos sociais passaram a contar com o direito penal para a defesa de seus direitos, numa lógica simbólica (PIRES, 2013, p. 283-284). Dessa maneira, a cada norma incriminadora, relaciona-se a proteção de um bem jurídico. A proteção penal, no entanto, se dá não só na esfera de proteção dos direitos (bens jurídicos) pela norma penal e pela processual penal, mas também na atuação das instituições que compõem o sistema penal. As próprias instituições penitenciárias teriam como atribuição o cumprimento daquilo que foi previsto na Lei de Execução Penal, o que inclui a preservação dos direitos dos presos (Sujeitos de direitos!).

Nesse sentido, é importante lembrar que, ao fazer referência ao sistema penal, reporta-se a um conjunto de agências – políticas, judiciais, policiais, penitenciárias, de comunicação social, de reprodução ideológica, internacionais –, que compreendem seus entes e suas relações. Reporta-se a instituições não óbvias, tais como a imprensa, que em muito contribui para o discurso punitivo, ou mesmo das universidades, vinculadas com a reprodução ideológica acerca dos estudos sobre a criminalidade (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2011, p. 60-61).

Tal definição é de suma importância, uma vez que intui demonstrar que, num Estado Democrático de Direito, a expectativa que se tem das instituições, inclusive as que compõem o sistema penal, é que atuem em prol da garantia dos direitos. Assim, perpetua-se o discurso, em todas as áreas de alcance do sistema penal, que, quanto maior a repressão penal, maior seria a preocupação e o esforço para a proteção dos direitos, de for-

ma que, a cada novo ou mais rigoroso instrumento de repressão, o grupo social interessado na garantia do direito a ele relacionado conta com o sistema penal na atuação de garantir.

Das agências políticas, espera-se a criação de leis penais rígidas, de políticas públicas que contribuam para repressão do crime, que os Poderes Legislativo e Executivo incluam em suas principais bandeiras (inclusive eleitorais!) a segurança pública, que reconheçam determinadas demandas como bens jurídico-penais e que disponham do aparato penal para sua proteção. Das agências policiais, anseia-se que atuem na prevenção do crime e na proteção da (potencial) vítima, reunindo esforços para a devida punição do infrator. Das agências judiciais, presume-se a aplicação da lei de forma igual a todos aqueles que a violam, esperando não outra condenação, se não a pena de prisão. Das agências penitenciárias, estima-se que deem conta de promover a famosa (res)socialização dos condenados.

As agências, contudo, são também reflexo das relações de concorrência estabelecidas entre si e dentro de suas próprias estruturas. As cobranças para que as expectativas sejam atendidas são, cada vez mais, intensas e crescentes. Esta ideia reforça a imagem do sistema penal como meio adequado para resolver os mais complexos problemas sociais, tirando-o da posição de última razão para a primeira. "O produto final dessa competitividade costuma resultar em leis absurdas, disputas por projetos mais repressivos, sentenças exemplarizantes e uma opinião pública confundida e desinformada" (ZAFFARONI et al., 2011, p. 61).

Não se pode negar que os dois pontos de vista extremos das discussões entre direitos fundamentais e sistema penal estão voltados para posições divergentes acerca da atuação do Estado e de suas instituições. Um deles, o romântico, acredita na legitimidade do poder de punir do Estado, vendo nos instrumentos punitivos uma derivação do contrato social, elemento fundamental do processo civilizatório. O outro, pessimista, pressupõe que o Estado não limita a violência, ao contrário, institucionalizando-a e fomentando-a, o que promove uma constante violência aos direitos humanos. As perspectivas tensionam entre a visão do sistema penal como garante de direitos e a do sistema penal como instrumento de violência do Estado (CARVALHO, 2011, p. 113).

As tensões não se dão sem motivo, se, por um lado, o discurso oficial é o de que o sistema penal tem por finalidade a proteção de direitos, sendo

indispensável para o controle social, por outro, já alertava Salo de Carvalho (2011, p. 112), para uma condição de reversibilidade do direito, principalmente quando se pretende obter ações institucionais voltadas para projetos de justiça. Significa que boa parte das pessoas deposita confiança (de maneira até um tanto ingênua) nas intenções e atuações do sistema jurídico-positivo, esquecendo ou mesmo ignorando as relações sociais e de dominação nas quais estão inseridas.

Thiago de Carvalho (2014, p. 14-15) defendeu em seus estudos haver uma diferença na formação do sistema penal de Estados centrais e periféricos. Segundo ele, na modernidade central, o surgimento do ordenamento jurídico-penal teve por intuito a afirmação da ideia da dignidade compartilhada intersubjetivamente, a partir do reconhecimento da liberdade, da igualdade e da autonomia da vontade. Na modernidade periférica, ressalta o autor, as práticas penais modernas se inserem numa lógica de negação desses valores, contribuindo para a naturalização da desigualdade e da atuação do sistema penal como instrumento que gerencia a subcidadania.

3. PODE O SISTEMA PENAL CONTRIBUIR NA LUTA PELO RECONHECIMENTO?

O ponto de partida da discussão almejada neste tópico está na constatação de que a utilização do direito como instrumento de dominação não significa apenas elaborar normas jurídicas evidentemente excludentes (injustas). Quando se aplica as normas de forma seletiva, quando as condutas criminalizadas são específicas de um grupo social, quando as normas não estão acompanhadas de políticas de promoção de igualdade ou quando as instituições reforçam a imagem daquele que merece ou não ser incluído no conceito de sujeito de direitos, tem-se exemplos evidentes do uso do Direito como instrumento de controle social a favor de interesses (PIRES, 2013, p. 281).

Quando o ordenamento jurídico, atendendo às demandas sociais, reconhece determinado direito, por certo, está agindo em conformidade com o processo de reconhecimento, ainda que em apenas uma das esferas previstas por Honneth. Quando a demanda clama ao direito penal, criminalizando determinada conduta e, com isso, protegendo um novo bem jurídico-penal, por exemplo, não há como negar sua contribuição na

conformação das identidades. Mas seria possível colocá-lo numa categoria de política pública de reconhecimento?

É a partir dessa perspectiva que se pretende demonstrar o quão ingênuo pode ser acreditar no sistema penal enquanto atuante na proteção de direitos fundamentais ou, para aprofundar o debate, o quão inquietante pode ser a verificação de que o sujeito de direitos protegido pelo direito penal não engloba os pertencentes aos grupos socialmente vulnerabilizados, que, ao contrário, são invisibilizados ou vistos como inimigos.

Em sua pesquisa de doutorado, Pires (2013, p. 291) relata uma entrevista que realizou com Marildo Menegat, na qual ele afirma não ser um paradoxo buscar reconhecimento na esfera penal, desde que do ponto de vista da lógica burguesa. Fora dela, contudo, quando se faz uma crítica a esta lógica e ao sistema penal nela inserida, essa busca passaria a ser um imbróglio. A ideia de que a punição poderia ser utilizada numa lógica simbólica (pedagógica, de fortalecimento institucional, harmonizadora) foi propagada como um "canto da sereia" e aderida – quem poderia julgar? – pelos movimentos sociais:

> Alguns grupos sociais vão rechaçar o aumento do poder punitivo do Estado e a mistura entre castigo e prevenção do delito, ao mesmo tempo em que apostam na utilização da pena como mensagem. Criminalizar o desrespeito representa a possibilidade de trazer para esfera pública conflitos que foram secularmente subsumidos à dimensão privada e com isso, vistos como problemas meramente pontuais e não como socialmente estruturais, e, com isso, promover a discussão pública acerca do caráter nocivo dessas atitudes na conformação sadia de identidades individuais e coletivas. (PIRES, 2013, p. 285-286).

É claro que, na maioria dos casos, a demanda na esfera penal por parte dos movimentos sociais está acompanhada de propostas de políticas públicas para a valorização dos bens jurídicos que se pretende proteger. Mas isso não anula a crença ilusória de que os efeitos simbólicos do direito penal contribuirão para a tutela do bem jurídico (pretensamente) conquistado como bem jurídico-penal. O perigo se encontra na superestimação dos efeitos positivos da atuação do sistema penal e na subestimação dos

seus efeitos negativos, dentre eles: o fortalecimento do controle pelo medo (BATISTA, 2003, p. 21).

A perspectiva de que os problemas sociais podem ser solucionados por meio do sistema penal é ilusória. A crescente demanda por criminalizações ou, mesmo, por medidas penais mais rígidas, fundadas numa sociedade cada vez mais insegura, nada mais é do que populismo penal. O recorrente reclame ao direito penal é reflexo do uso do direito penal para efeitos meramente simbólicos, sob o qual as funções latentes predominam sobre as funções declaradas, de modo que o legislador não resolve o problema (e nem poderia!), mas recebe os créditos políticos por ter respondido com celeridade. (HASSEMER, 2003, p. 59-60).

É preciso insistir na ideia de que o endurecimento do direito penal é proporcional a diminuição das garantias dos sujeitos de direitos. E também que o sistema penal sempre teve como seu destinatário os grupos socialmente vulnerabilizados, uma vez que aqueles que se encontram no poder são imunizados contra o sistema penal. E mais, que o sistema penal atua não só como um não garantidor dos direitos fundamentais, incapaz de corroborar o desenvolvimento de autonomia dos sujeitos, mas também como um instrumento de controle social à disposição de interesses diversos do bem comum.

Considerando os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020, p. 90), referente ao ano de 2019 (relatório mais atual), 79,1% das vítimas de intervenções policiais que resultaram em morte eram negras, indicando a preponderância de pessoas negras entre as vítimas da letalidade policial, agentes do Estado. O percentual é superior ao total de mortes violentas intencionais no país, em que 74,4% de todas as vítimas são negras.

No que diz respeito aos dados penitenciários, ainda de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020, p. 282-306), 66,7% das pessoas presas são negras, 30,4% são presos provisórios, 26% têm entre 18 e 24 anos e 24% têm entre 25 e 29 anos. Conforme dados contidos no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2020), 32,39% das pessoas presas se encontram nessa situação por crimes relacionados a drogas e 38,65% estão presas por crimes contra o patrimônio.

Com a apresentação desses dados, tem-se a intenção de corroborar a argumentação de que o sistema punitivo tem sua clientela específica, considerando, ainda, que, boa parte da atuação do sistema penal de forma seletiva não consta em dados oficiais, tais como o tratamento diferenciado das agências judiciais e de comunicação social entre acusados brancos de classe média e negros e classe baixa. Há, ainda, as cifras ocultas, aquelas que não chegam a ser notificadas para órgãos oficiais.

> [...] as instituições e práticas concretas e argumentativas do campo penal atuam como o mais importante instrumento de gestão da subcidadania no Brasil, ou seja, de neutralização da "ralé estrutural", indivíduos e grupos sociais prevalecentemente portadores da condição de subumanos, de não gente, reproduzindo os fenômenos políticos da invisibilidade pública e da humilhação social e suplantando as vias de acesso ao reconhecimento intersubjetivo igualitário. (CARVALHO, 2014, p. 167).

No que diz respeito à invisibilidade pública, trata-se do abstrato desaparecimento intersubjetivo de um sujeito no meio de outros. Aponta-se o sistema penal como seletivo na escolha não só dos bens jurídicos a serem protegidos, mas também dos detentores de tais bens jurídicos, de forma que um sujeito pertencente a um grupo socialmente vulnerabilizado não é reconhecido como detentor de direitos. Sobre a produção da humilhação social e processos de reificação pertinentes às sociedades capitalistas a agravadas pelas periféricas, refere-se à manifestação da desigualdade política, apontando para a exclusão intersubjetiva de uma classe inteira (CARVALHO, 2014, p. 167-168).

Ao travar discussão sobre a criminalização do racismo, Thula Pires (2013) tensiona a política de reconhecimento e os meios de legitimação do controle social dos grupos socialmente vulnerabilizados. Nesse contexto, reconhecendo que o sistema penal não é o meio mais adequado para o processo de reconhecimento e de proteção de direitos, a autora pondera, em contraposição, que [...] "as lutas sociais são travadas com as armas que se tem em cada momento histórico" (PIRES, 2013, p. 293).

Resgata-se a argumentação de que não se pode negar a contribuição da criminalização do racismo, por exemplo, na conformação das iden-

tidades. De fato, colocar de forma pública, que determinada conduta é formalmente reprovável pelo ordenamento significa ocupar espaço na disputa política[8]. Contudo, utilizar-se desse sistema penal seletivo para travar as batalhas pela luta de reconhecimento não parece consistente, seria, contraditoriamente, endossar o modelo punitivo opressivo que atua contra os grupos para os quais estima-se proteger diretos.

O risco de se utilizar o sistema penal na luta pelo reconhecimento na confiança de que atue contra a lógica de seu próprio sistema, que não reconhece todos os sujeitos como um sujeito de direitos, é não conseguir distinguir a "permanência da dominação em situações nas quais as classes dominadas perecem obter vitórias e mesmo instrumentalizar o Estado em seu favor" (MIGUEL, 2018, p. 10).

Embora seja necessário admitir que a conquista de determinada pauta como bem jurídico-penal contribui, de alguma maneira, para as lutas identitárias, uma vez que carrega a carga de dar certa visibilidade pública à demanda e de formalizar sua proteção ante ao ordenamento jurídico, o mesmo não pode ser afirmado sobre o processo de reconhecimento. Isso porque quando o sistema penal admite formalmente que a pauta é importante, transformando-a em bem jurídico-penal (criminalização), não pode e não quer promover um aparecimento intersubjetivo de um sujeito no meio de outros (visibilidade pública), nem mesmo a inclusão intersubjetiva de uma classe inteira no âmbito da inciativa, fundadora do diálogo, das decisões políticas (estima social) (CARVALHO, 2014, p. 209).

Denuncia Carvalho (2014, p. 216) que a própria legislação penal carrega uma ambiguidade intrínseca, pois está menos preocupada em punir as condutas que violam o bem jurídico que acaba de declarar formalmente protegido, e mais em tentar disfarçar a invisibilidade da igualdade brasileira (o mito do direito penal igualitário). E ainda promove pacificação das consciências dos movimentos sociais, que se sentem minimamente

8 "Se o único espaço permitido era pela via penal, não se estava em condições de desperdiçá-lo. [...] para quem foi coisificado e invisibilizado por séculos, uma medida que coloca em pauta a crueldade da estratificação social brasileira, que denuncia que boa parte da população brasileira clama por respeito e que açoites, exclusões e atos de fala discriminatórios representam condutas violentas, esse limitado efeito simbólico representa uma conquista bastante significativa." (PIRES, 2013, p. 293, grifo nosso).

contemplados "ocupando" esse lugar de disputa. Trata-se de estratégia de gestão da subcidadania.

Nas palavras de Miguel (2018, p. 16), [...] "ser cidadão significa tomar posse de um conjunto de direitos e de potencialidades de ação, mas também saber operar dentro do arranjo institucional que garante esses direitos e essas potencialidades". Diante da seletividade das instituições, inclusive as que compõem o sistema penal, e da dificuldade de inserir no ordenamento as demandas dos grupos socialmente vulnerabilizados, estes se veem compelidos a adaptarem suas demandas, tornando-as palatáveis, por vezes, comprometendo a representatividade em prol do consenso.

Desenvolve o autor (MIGUEL, 2018, p. 43) que estabelecer a superação da dominação e da opressão como um parâmetro para a luta por justiça – logo, por reconhecimento – não é participar politicamente utilizando-se dos instrumentos dos dominantes, mas ver o mundo do ponto de vista dos dominados, potencializando seus interesses. Assim, conclui-se que a democracia como projeto emancipatório exige igualdade efetiva, e mais: apresentada por aqueles que não têm acesso a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a complexidade da discussão, limitada não só pela proposta de artigo, mas também pela impossibilidade de oferecer soluções práticas, não houve nesse texto a intenção de esgotar o tema ou mesmo de se aprofundar na demanda. Propôs-se aqui algumas questões no intuito de repensar a pauta punitivista quando se pretende proteger direitos, ocupando espaços na disputa do campo político.

A luta por reconhecimento proposta por Honneth requer conquista nas três esferas/padrões de reconhecimento, bem como mudanças significativas nos processos institucionais e normativos, que dependem, por óbvio, de esforços que ultrapassam os sujeitos que buscam por reconhecimento. É preciso se dar conta de que o direito, por si só, não é capaz de produzir reconhecimento na perspectiva honnethiana, mas também é preciso admitir que sua importância é fundamental no processo.

A expectativa que se tem do sistema penal quanto instrumento de proteção de direitos é inalcançável no modelo de produção capitalista e é criada justamente por este de forma a legitimá-lo. Assim, entende-se ina-

dequada a utilização do sistema penal como instrumento que contribua na luta por reconhecimento, uma vez que seria esperar do sistema penal uma atuação contra a sua própria lógica seletiva.

Entende-se ainda que, ao invés de acreditar na atuação do sistema penal como protetor de direitos dos grupos socialmente vulnerabilizados, é preciso reunir esforços no combate a este sistema penal simbólico, populista, seletivo, dominante, que pouco tem a contribuir para um Estado Democrático de Direito. Trata-se da luta pela construção de um sistema de controle social pensado pelos próprios dominados, e não para os dominados, cujo caminho utópico já tem seus primeiros passos dados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. 2020.

CARVALHO, Thiago Fabres de. **Criminologia, invisibilidade, reconhecimento**: o controle penal da subcidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

CARVALHO, Salo de. **Antimanual de criminologia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2020.

FRASER, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**. Brasília: Editora UnB, 2001.

HASSEMER, Winfried. **Crítica al derecho penal de hoy**: norma, interpretación, procedimento. Limites de la prisión preventiva. 2ª ed. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Orgs.). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018.

NEVES, Paulo Sérgio Costa; SOUZA, Luiz Gustavo da Cunha de. Redistribuição ou reconhecimento, 15 anos depois. **Revista Política e Sociedade**, Santa Catarina, v. 17, n. 40, p. 7-20, 2018.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminalização do racismo**: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

STRECK, Maria Luiza Schäfer. **Direito Penal e Constituição**: a face oculta da proteção dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

VANALI, Ana Crhistina. Repercussões contemporâneas da Teoria Crítica: o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth sobre redistribuição e reconhecimento. **Revista Vernáculo.** Curitiba, n. 36, 2º sem./2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. Tradução de Vânia Romano Pedrosa e Amir Lopes da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro**: Teoria Geral do Direito Penal. v. 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

VITIMOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS SÍNDROMES VITIMOLÓGICAS E A NECESSIDADE DE MEDIDAS SOCIOEDUCACIONAIS

Vivian Garnica Chiaini Villar[9]

INTRODUÇÃO

> Vários relatos afirmam que o pior sofrimento na situação de tortura é o que "atinge a alma". [...] Não é possível uma visão reducionista dos sintomas psicológicos, mas pode-se ampliar o olhar para a ocorrência de eventos psicológicos distintos e peculiares à subjetividade do ser humano.
>
> Vanrell (2020, p. 464-465)

O papel da vítima, por muitos anos, foi meramente secundário à luz do Direito Penal e das políticas sociais que visam reduzir o crime. Uma visão tríade delito-autor do fato-pena preponderou secularmente, olvidando-se de que, caso fosse analisado, através de um estudo científico, o comportamento subjetivo de quem exercia o papel de coadjuvante, seria possível solucionar uma investigação criminal, ou mesmo prevenir que o ilícito ocorresse.

9 Graduanda no curso de Direito da PUC-Rio.

Ora, foi com o estudo da Vitimologia, ramo fundamental da Criminologia, que o referido conhecimento passou a ser possível. E embora haja diversas correntes doutrinárias a fim de classificar as vítimas, ou mesmo de defini-las, deve-se ter em mente a existência de síndromes vitimológicas que podem atuar de maneira tão grave, atentatória e degradante na relação de tal personagem para com o vitimizador, que medidas de divulgação são elementares para prevenir, ou interromper, a ocorrência de casos dessa espécie.

À vista disso, basilar explicar que as chamadas síndromes vitimológicas são transtornos mentais que uma pessoa pode adquirir ao ser submetida à determinada situação perante o vitimizador. Logo, mesmo sendo aspectos subjetivos sobre a reação da vítima, é importante que a sociedade tenha conhecimento de sua existência, podendo evitar que certos comportamentos possam ocorrer, ou serem descontinuados.

Assim, por meio de uma divulgação socioeducacional sobre a presente temática, que atinge diversas vítimas, seria possível, por exemplo, reduzir o número de mulheres que, adquirindo a síndrome de Oslo, ao se depararem com um infeliz cenário de violência doméstica, passam a assumir que todas as agressões físicas ou psicológicas são culpa sua.

Nessa toada, é impreterível destacar o pensamento do jurista Moreira Filho, através de uma análise contextual recente:

> Acreditamos ser a Vitimologia um ramo da Criminologia, que estuda cientificamente as vítimas visando adverti-las, orientá-las, protegê-las e repará-las contra o crime. [...] Entendemos que a Vitimologia deve, também, oferecer à sociedade meios capazes de dificultar a ação dos delinquentes habituais e erradicar de nosso convívio o denominado criminoso ocasional, tornando a vida das pessoas, principalmente das grandes cidades, mais seguras e ao mesmo tempo, por intermédio da ampla campanha, diminuir a criminalidade, atingindo a nova dupla penal vítima-criminoso. (MOREIRA FILHO, 2004, p. 23).

Ou seja, por meio de um estudo mais aprofundado sobre a Vitimologia, tendo um conhecimento científico sobre o comportamento das vítimas, em específico as que apresentam quadros de síndromes vitimológi-

cas, é possível elaborar meios de adverti-las, protegê-las, orientá-las e, até mesmo, repará-las, judicialmente, através de uma investigação criminal mais assertiva, digna e justa.

1. VITIMOLOGIA

> O abandono da vítima do delito é um fato incontestável que se manifesta em todos os âmbitos: no Direito Penal (material e processual), na Política Criminal, na Política Social, nas próprias ciências criminológicas. Desde o campo da Sociologia e da Psicologia social, diversos autores, têm denunciado esse abandono: o Direito Penal contemporâneo – advertem – acha-se unilateral e equivocadamente voltado para a pessoa do infrator, relegando a vítima a uma posição marginal, no âmbito da previsão social e do Direto civil material e processual. (GOMES; MOLINA, 2000, p. 73).

A Vitimologia, sendo um dos ramos de estudo da Criminologia, possui em sua gênese a ciência empírica. De tal modo, trata-se de uma análise aprofundada sobre a vítima, por meio de seu comportamento social, psicológico, econômico, em âmbito global e integral, de sua proteção social e jurídica, de sua relação para com o vitimizador e de aspectos interdisciplinares e comparativos sobre a matéria (MAYR; PIEDADE; KOSOVSKI, 1990).

Insta observar, contudo, que nem sempre a vítima teve um papel fundamental nas ciências criminais. Por muitos anos, a vítima foi meramente uma coadjuvante no desenvolver das investigações, sendo ignorado o seu estudo comportamental, até mesmo para uma melhor resolução de determinado ilícito penal.

Como bem explica Lúcio Ribeiro:

> Desde a Escola Clássica impulsionada por BECCARIA e FEUERBACH à Escola Eclética de IMPALOMENI e ALIMENA, passando antes pela Escola Positiva de LOMBROSO e GAROFALO, o Direito Penal praticamente teve como meta a tríade delito delinqüentepena. O outro componente do contexto criminal, a vítima, jamais foi levado em consideração. Isto apenas passou a

> ocorrer quando outras ciências, e principalmente a Criminologia, tiveram que vir em auxílio do direito penal para análise aprofundada do crime, do criminoso e da pena (MOLINA; LIRA, 1974; INGENIEROS, 1934; GAROFALO, 1997; FARIAS JR., 1993; MEZGER, 1934, passim). (RIBEIRO, 2001, p. 2).

À vista disso, foi com o chamado fundador da Vitimologia que o citado instituto passou a ter uma maior importância. Benjamin Mendelsohn, professor de Criminologia da Universidade Hebraica de Jerusalém, ao apresentar a conferência "Um novo horizonte na ciência biopsicossocial – a Vitimologia", em 1947, explicou que não seria mais possível tratar a vítima como tendo um papel secundário no ilícito penal. Para o docente, mostra-se imprescindível a análise dos atos subjetivos de tais personagens, gerando, assim, uma maior relevância na temática.

De tal modo, em 1956, Mendelsohn, ao publicar seu estudo na Revista Internacional de Criminologia e de Polícia Técnica, concretizou e deu base para a magnitude do assunto. E, embora haja divergência doutrinária quanto à classificação das vítimas, para o professor, estas podem ser divididas entre: completamente inocente, menos culpada que o delinquente, tão culpada quanto o delinquente, mais culpada que o delinquente ou como sendo a única culpada (MOREIRA FILHO, 2004).

Independentemente de o citado autor ser considerado o fundador da Vitimologia, é fundamental expor que há diversas outras classificações. Para Guglielmo Gulotta, por exemplo, as vítimas podem ser divididas em falsas ou reais. Por outro lado, Jimenez de Asúa trata das indiferentes, indefinidas ou determinadas. Hans Von Henting, por meio de uma pesquisa mais variada, identificou-as como sendo isoladas, por proximidade, com ânimo de lucro, com ânsia de viver, agressivas, sem valor, pelo estado emocional, por mudança da fase de existência, perversas, alcoólatras, depressivas, voluntárias, indefesas, falsas, imunes, reincidentes, que se convertem em autoras, propensas, resistentes ou da natureza. Por fim, Guaracy Moreira Filho, em avaliação mais atual, separou-as entre inocentes, natas, omissas ou vítimas das políticas sociais (JUNIOR, 2012).

Cabe ressaltar, ainda, a importância da Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de

Poder, de 1985, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na Resolução nº 40/34, ao definir quem é a vítima:

> "Vítimas" refere-se a pessoas que, individual ou coletivamente, tenham sofrido dano, seja mental seja físico, sofrimento emocional e perda econômica, ou que sofreram dano substancial de seus direitos fundamentais, por meio de ações ou omissões que violam a lei penal vigente nos Estados-Membros, incluindo as leis que condenam o abuso de poder criminal. (ASSEMBLEIA GERAL DA NAÇÕES UNIDAS, 1985).

Nessa toada, de acordo com a Declaração, uma pessoa pode ser vítima independentemente do vitimizador ser identificado, detido, processado, condenado ou possuir vínculo familiar com a pessoa oprimida. Ademais, tal termo pode ser implementado, quando apropriado, aos familiares imediatos ou dependentes diretos da vítima e ao indivíduo que tenha sofrido alguma espécie de dano ao intervir e auxiliar a vítima em perigo ou evitar a vitimização.

Por fim, segundo a doutora em Criminologia, Alline Pedra Jorge Birol, o instituto da Vitimologia tem como função "*garantir políticas de assistência e proteção às vítimas de crime, propiciadas no Brasil por algumas ONGs e pelo Governo Federal através do Sistema Nacional de Assistência às Vítimas e Testemunhas*" (BIROL, 2005, p. 25). Desse modo, é crucial uma melhor proteção de quem assume o papel da vítima e seu consequente reconhecimento, não mais como coadjuvante no ilícito penal, mas como personagem preponderante e sujeito de direitos. Logo, conforme a autora do livro "*Em busca da satisfação dos interesses da vítima penal", a redução da chamada vitimidade pode se dar através de políticas de prevenção, da criação de políticas públicas de assistência psicológica, jurídica e social, e de uma reformulação legislativa a fim de melhor atender às suas expectativas (BIROL, 2005).*

2. SÍNDROMES VITIMOLÓGICAS

As síndromes vitimológicas são aspectos essenciais dentro da Vitimologia e, consequentemente, da Criminologia. Muitas destas são interiorizadas de tal maneira, tanto no social como no íntimo de quem sofre de-

terminada violência, que privam o conhecimento da própria vítima como exercendo o referido papel. Vide a síndrome da Barbie, advinda de uma sociedade que "coisifica" a mulher de tamanha forma, que retira desta a função de ser independente e possuidora de direitos. Desse modo, ao ser diagnosticada com alguma espécie de transtorno mental, o estudo científico mais incisivo sobre a análise comportamental da vítima, diante de uma situação perante o vitimizador, agregaria infindavelmente na aplicação de um mais justo Direito Penal, Processual Penal e políticas de combate ao crime. Afinal, promoveria um processo mais célere, garantidor da dignidade humana e respeitador de demais princípios fundamentais previstos no Constituição Cidadã de 1988.

Portanto, não somente a vítima é beneficiada com tamanho desenvolvimento das ciências criminais, mas também toda a sociedade, uma vez que a gênese das situações que ocasionam em tais personagens é amplamente discutida, conhecida e descontinuada. Logo, é imprescindível que haja uma divulgação socioeducacional de tais transtornos mentais com o objetivo de alertar sobre sua existência, podendo, por muitas vezes, evitar que indivíduos se tornem vítimas ou impedir que atos vitimizadores permaneçam.

2.1. SÍNDROME DE LONDRES

A chamada síndrome de Londres provém do histórico ocorrido na Embaixada Iraniana, localizada na cidade de Londres, durante 30 de abril a 5 de maio de 1980. Em tal período, seis terroristas árabes iranianos tomaram como reféns dezesseis diplomatas e funcionários iranianos, três cidadãos britânicos e um libanês. Ocorre que, no grupo de reféns, o funcionário Abbas Lavasani discutia frequentemente com os terroristas, dizendo que nunca se dedicaria ao Aiatolá e que seu compromisso era unicamente com a justiça da revolução islâmica. Por conseguinte, quando os terroristas decidiram que um dos reféns deveria ser morto para confirmar suas ameaças, executaram-no (GONZAGA, 2018).

À vista disso, a presente síndrome passou a representar o transtorno de quando a vítima adquire um nível de ódio e antipatia tão forte por seus opressores, que acaba levando à sua morte.

2.2. SÍNDROME DE ESTOCOLMO

A conhecida síndrome de Estocolmo, conforme o professor de Medicina Legal, Genival França, é um estado psicológico próprio. De acordo com o autor, determinadas pessoas podem apresentar o referido quadro quando submetidas a um tempo prolongado de sofrimento e intimidação. Assim, passam a obter uma espécie de empatia e afeição pelo seu vitimizador, inclusive, justificando os atos do opressor. Ou seja, desenvolve-se uma certa forma de gratidão, principalmente, por estarem vivas e por entenderem que o dano poderia ser até pior, amenizando, então, o sofrimento (FRANÇA, 2018).

Insta observar, contudo, que os teóricos nem sempre entendem a síndrome como sendo um gesto de gratidão pelo opressor, ocasionando um relacionamento emocional para com o vitimizador, que pode manifestar atitudes incertas de simpatia e ódio. De acordo com Genival França:

> Para alguns, pode estar embutido nesta modalidade de comportamento um traço do caráter sádico ou masoquista latente na personalidade do oprimido. [...] Para alguns autores, há pacientes que não percebem tais atitudes tão paradoxais. Para outros, a vítima age dessa forma como um processo de defesa ante um fim que se mostra trágico e violento. (FRANÇA, 2018, p. 178).

Como conclusão, o professor entende que, para se firmar um diagnóstico, são necessárias duas condições a serem apresentadas na vítima: que esta tenha assumido, de maneira inconsciente, uma verdadeira identificação para com os propósitos, ideais e comportamentos do opressor; e que suas reações de simpatia e agradecimento sejam intensificadas cotidianamente, mesmo que já esteja livre do vitimizador (FRANÇA, 2018).

2.3. SÍNDROME DE MUNCHAUSEN POR TRANSFERÊNCIA OU PROCURAÇÃO

Tema de diversos filmes, é mais comumente encontrada em pais perante seus filhos. Como bem explica Genival França, a síndrome de Munchausen se trata de um transtorno mental cujo paciente, de forma compul-

siva e deliberada, provoca ou simula sintomas de doenças com o objetivo de obter cuidados médicos ou assistenciais. Porém, quando é manifestada por um dos pais em menores sob sua guarda, de modo a considerá-los doentes, atraindo a atenção para si, vislumbra-se a presente síndrome por transferência ou procuração (FRANÇA, 2018).

Destarte, "na maioria das vezes, tal atitude não tem nenhum sentido lógico. Trata-se, portanto, de uma doença crônica factícia (criada artificialmente) com sintomas físicos" (FRANÇA, 2018, p. 177). Ou seja, em muitos casos, quando a criança é submetida aos mais diversos exames médicos, observa-se uma total falta de coerência anatomopatológica e ausência de respostas aos tratamentos. Porém, as consultas e hospitalizações permanecem, bem como o agressor exibe um comportamento de solicitude exagerada.

> Os sinais mais comuns nessa modalidade de maus-tratos são simulação de sangramento por contaminação da urina ou das fezes, conjuntivites provocadas por substâncias irritantes, sonolência oriunda do uso de barbitúricos ou psicotrópicos, entre outros. [...] Na maioria das vezes o responsável é a mãe, cuja idade está entre 20 e 30 anos; ela é vista como afetuosa, levando a sensibilização das equipes de saúde, e quase sempre apresenta um transtorno psiquiátrico; a criança geralmente é menor de 5 anos. (FRANÇA, 2018, p. 177).

Infelizmente, a presente síndrome é de difícil controle, possuindo um quadro em que 44% dos sintomas encontrados são de sangramentos e 42% são de depressão do sistema nervoso central. De tal modo, não sendo diagnosticada e tratada a tempo, pode acabar ocasionado o óbito, o que revela uma taxa de mortalidade de 9% (FERRÃO; NEVES, 2013).

2.4. SÍNDROME DA BARBIE

A síndrome da Barbie, como bem explica o teórico Christiano Gonzaga, sintetiza a ideia de coisificação da mulher. Ora, mediante a referida síndrome, a mulher passa a ser vista como um mero objeto, nos mesmos moldes de uma boneca. Desta forma, com uma construção social a que são submetidas desde criança, as mulheres, sendo tratadas como bonecas, são preparadas para, além de subservientes aos seus futuros companheiros,

serem como um objeto de desejo. À vista disso, acabam entendendo que não são sujeitos de direitos (GONZAGA, 2018).

Esta síndrome retira completamente a ideia de mulher independente. Em verdade, retira a ideia de ser dona do próprio corpo, das próprias escolhas. Como consequência, acabam não se manifestando quando se deparam com casos de violência doméstica.

> [...] a vítima somente reclamou do ocorrido quando o fato ocorrera uma segunda vez, posto que, da primeira vez, houve o medo de alertar as autoridades locais, uma vez que ela já se acostumou e aceitou a sua condição de objeto nas mãos dos homens, sendo quase que uma obrigação implícita servir aos caprichos de seus algozes. (GONZAGA, 2018, p. 199).

Portanto, com a existência da síndrome da Barbie, percebe-se que as crianças são, por diversas vezes, preparadas para determinado papel futuro na sociedade em que vivem, sendo essenciais medidas educativas que desconstruam paradigmas sociais.

2.5. SÍNDROME DE OSLO

Na síndrome de Oslo, as vítimas passam a crer que são merecedoras das violências físicas e morais a que são submetidas e que estão sofrendo em razão de alguma conduta equivocada por parte delas. De acordo com o teórico Christiano Gonzaga, trata-se de um mecanismo de defesa da vítima que manifesta uma maneira de deixar o agressor mais calmo, de modo a controlar suas ações violentas (GONZAGA, 2018).

A presente síndrome ocorre, em sua maioria, em casos de violência doméstica contra a mulher. Tais personagens, diante de um cenário contínuo de sofrimento, passam a assumir para o vitimizador que mereciam, de fato, sofrer.

2.6. SÍNDROME DO DESAMPARO APRENDIDO

A síndrome do Desamparo Aprendido se apresenta quando a vítima sofre tão constantemente para com as atitudes do vitimizador, que seu próprio corpo começa a entender que é impossível evitar tais violências.

Assim, em sua maioria, o organismo compreende que, em razão de tais estímulos negativos frequentes, encontra-se indefeso, perdendo o controle sobre a situação e desistindo de lutar contra o opressor.

> A sensibilidade dos indivíduos às consequências do seu comportamento vem sendo apontada como um dos principais mecanismos de adaptação das diferentes espécies (Skinner, 1981). Se o controle do ambiente permite a construção de um repertório comportamental adaptativo, qual a consequência para o indivíduo do seu contato com eventos ambientais incontroláveis? Essa é a questão subjacente aos estudos sobre o desamparo aprendido. (HUNZIKER, 1997, p. 18).

2.7. SÍNDROME DA GAIOLA DE OURO

A chamada síndrome da Gaiola de Ouro representa mais uma forma de transtorno ocasionado pela violência doméstica contra a mulher. Trata-se de situação em que, mulheres que se encontram na alta sociedade, por dependerem economicamente de seus companheiros para manter certo *status*, não conseguem abandonar seus relacionamentos ao desenvolverem o citado transtorno. De tal forma, a mulher permanece enclausurada em uma gaiola de ouro, um verdadeiro cativeiro emocional, não podendo sair do cenário de violência constante em que se encontra (LIMA, 2019).

2.8. SÍNDROME DE INDEFENSIVIDADE ADQUIRIDA

Na presente síndrome, pessoas que são submetidas a constantes atos de violência, mesmo tentando se libertar, passam a entender que não há mais como encontrar a salvação. Assim, a tolerância e a resignação são utilizadas como uma forma de sobrevivência. Afinal, a vítima conclui que não há outra maneira de se livrar, sendo qualquer reação tomada pela mesma, até mesmo, agravadora. Para Genival França, "a impressão que se tem é que a vítima deixa de reagir para não agravar ainda mais o problema" (FRANÇA, 2018, p. 178).

À vista disso, a síndrome de indefensividade adquirida é muito comum de se manifestar em mulheres vítimas de violência doméstica física e

psíquica, tolerando os atos de seus opressores, vez que entendem que não há mais o que ser feito.

3. MEDIDAS SOCIOEDUCACIONAIS

Diante de uma visão sobre a Vitimologia como um estudo científico do comportamento das vítimas, em específico as síndromes vitimológicas, que muitas vezes são olvidadas, ignoradas ou desconhecidas pela sociedade, percebe-se a sua essencialidade como instrumento de políticas governamentais, dando base à elaboração de estratégias que visem combater a vitimização e a ocorrência de ilícitos penais.

Com o conhecimento das síndromes vitimológicas pela própria vítima, possibilita-se que a mesma potencialize sua percepção sobre a realidade, podendo interromper o ciclo vicioso em que se encontra. Ora, não somente quem exerce tal papel, mas todas as pessoas testemunhas desses quadros sindrômicos, tendo consciência sobre a temática, podem advertir, denunciar ou acolher as vítimas, de modo a descontinuar tal processo.

eria de extrema importância que nas escolas, por exemplo, houvesse uma maior divulgação sobre a matéria. Síndromes, por exemplo, como a de Munchausen por transferência ou procuração, ou mesmo a da Barbie, poderiam ter desfechos distintos, caso existisse um conhecimento amplo sobre a sua presença. O corpo docente, inclusive, deveria ter um maior treinamento a fim de perceber a ocorrência de tais transtornos e, com isso, poder reportar às autoridades competentes. Assim, com jovens tomando uma maior percepção sobre a realidade das síndromes vitimológicas e seus drásticos efeitos, produz-se, a longo prazo, uma sociedade mais consciente. De modo igual, uma abordagem nas instituições de ensino superior seria fundamental para ampliar o estudo e a divulgação da matéria.

Já em curto prazo, seria fundamental a elaboração de políticas públicas que divulguem para a população, de maneira educativa, a existência dessas síndromes, alertando as vítimas, possíveis vítimas e pessoas próximas, sobre os meios de identificar e interromper o referido cenário. Aqui, tem-se como base reflexiva o projeto "Minha Aurora", implementado em 2019 na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, por iniciativa da delegada de polícia Juliana Ziehe e da perita legista Mary Laura Garnica Perez Villar,

perante uma necessidade de dar atenção às vítimas de abuso sexual em decorrência de um aumento expressivo de casos (ASCOM SEPOL, 2019).

Uma das vertentes do projeto "Minha Aurora", além de objetivar uma maior celeridade nas investigações policiais por meio de uma polícia técnico-científica mais estruturada e equipada de instrumentos voltados à atender a vítima de violência sexual, é distribuir guias educativos nas comunidades e palestrar nas escolas, públicas e privadas, sobre o que é considerado abuso sexual, de forma clara, indicando os meios legais de agir para interromper o ciclo de violência.

As redes sociais, de modo igual, são capazes de serem facilitadoras do processo de divulgação socioeducacional da causa. Afinal, podem funcionar como rede de informação positiva, alcançando, de imediato, um público maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Como referência e ocupando posição central do Direito, encontra-se o ser humano, sendo que sua dignidade é um bem maior a servir de referência e estrutura a todos os direitos fundamentais, à autonomia individual e a personalidade de cada indivíduo, funcionando essa dignidade como fundamento e limites dos direitos indispensáveis. (SANTOS, 2014, p. 27).

As síndromes vitimológicas mostram ser uma problemática atual que necessita de atenção imediata. No Brasil, com o aumento dos casos de violência doméstica contra a mulher, por exemplo, e a pouca visibilidade sobre o estudo da Vitimologia, e suas síndromes, torna-se evidente a necessidade da divulgação socioeducacional sobre o tema. Diante disso, percebe-se a importância de políticas públicas destinadas ao combate dos cenários sindrômicos a fim de garantir que os direitos fundamentais das vítimas sejam respeitados nos mais diversos âmbitos.

Nas escolas, por ser um dos locais de maior propagação do conhecimento, precisa-se de uma atenção especial quanto ao assunto, sendo fundamental o seu debate entre o corpo discente e docente, bem como a presença de um apoio psicológico especializado e uma abordagem multidisciplinar. Além disso, é essencial a presença de ONGs e projetos públi-

cos que auxiliem e divulguem as situações referentes ao exposto cenário, gerando espaços de acolhimento seguro às vítimas.

Portanto, vislumbra-se, nas síndromes vitimológicas, uma problemática que deve ser enfrentada por todo o social, garantindo, de tal maneira, a dignidade humana das vítimas e um sistema judiciário mais justo. Logo, deve-se somar o estudo comportamental das pessoas vitimizadas, o avanço das ciências criminais e o conhecimento das síndromes vitimológicas, para com políticas sociais garantidoras de direitos. Ora, é crucial que o desenvolvimento da ciência criminal possa ser, de maneira assertiva, aplicado em prol de uma sociedade que tem, como uma de suas bases, os Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ASCOM SEPOL. Sepol lança projeto Minha Aurora em Petrópolis. **Assessoria de Comunicação da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.policiacivilrj.net.br/noticias.php?id=4981>. Acesso em: 06/02/2021.

ASSEMBLEIA GERAL DA NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº 40/34. **Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder**, 1985.

BIROL, Alline Pedra Jorge. **Em busca da satisfação dos interesses da vítima penal.** Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2005.

FERRÃO, Ana Carolina Fernandes; NEVES, Maria da Graça Camargo. Síndrome de Munchausen por procuração: quando a mãe adoece o filho. **Revista Comunicação em Ciências da Saúde.** Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/sindrome_munchausen_procuracao.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

FRANÇA, Genival Veloso de. **Medicina Legal**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2018.

GOMES, Luiz Flávio; MOLINA, Antônio García Pablos. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

GONZAGA, Christiano. **Manual de Criminologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

HUNZIKER, Maria Helena Leite. Um olhar crítico sobre o estudo do desamparo aprendido. **Revista Estudos de Psicologia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v14n3/02.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

JUNIOR, Antônio Augusto Costa Everton. Aspectos da Vitimologia. **Conteúdo Jurídico.** Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/29644/aspectos-da-vitimologia>. Acesso em: 02/02/2021.

LIMA, Jessica. A violência contra a mulher e sua síndrome da gaiola de ouro. **Plataforma Jurídico Certo**. Disponível em: <https://juridicocerto.com/p/jessica-limadv/artigos/a-violencia-contra-a--mulher-e-sua-sindrome-da-gaiola-de-ouro-5203>. Acesso em: 05/02/2021.

MAYR, Eduardo; PIEDADE, Heitor; KOSOVSKI, Ester. **Vitimologia em debate**. São Paulo: Editora Forense, 1990.

MOREIRA FILHO, Guaracy. **Vitimologia: O papel da vítima na gênese do delito.** São Paulo: Jurídica Brasileira, 2004.

RIBEIRO, Lúcio Ronaldo Pereira. Vitimologia. **Revista Síntese**. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDP_07_30.pdf>. Acesso em: 01/02/2021.

SANTOS, José Eduardo. **A discriminação racial na internet e o direito penal:** preconceito sob a ótica criminal e a legitimidade da incriminação. Curitiba: Editora Juruá, 2014.

VANRELL, Jorge Paulete. **Sexologia Forense**. São Paulo: Editora JH Mizuno, 2020.

CORRELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O COMBATE À CRIMINALIDADE

Antonio Amilton Dias Amorim Junior[10]

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como objeto de pesquisa os efeitos da qualidade da educação na redução da criminalidade, trazendo uma análise do conceito jurídico, sociológico e filosófico da ideia referente ao que é a educação. O texto também explora a conexão existente entre as falhas no sistema educacional e o recrudescimento da criminalidade, mediante o uso de dados estatísticos e do Direito comparado.

Como resultado, o artigo conclui que a construção da política criminal precisa dar início a um diálogo mais amplo com a política de investimentos em educação, de modo a valorizar os aspectos delineados pela criminologia preventiva. Esta hipótese responde ao seguinte problema de pesquisa: o aumento vertiginoso da criminalidade brasileira pode ser compreendido como uma consequência indireta da precariedade educacional? O objetivo geral é demonstrar que existe uma espécie de dependência clara entre a prevenção do delito e o oferecimento qualitativo da educação fundamental e média. Para tanto, utiliza uma metodologia dogmática,

---

10 Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional – ABDConst. Pós-graduando em Direito Penal e Criminologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Advogado com ênfase nas áreas de Direito Penal e Processual Penal.

bibliográfica e das ciências sociais, por intermédio de uma operação epistemológica indutiva.

A justificativa desta pesquisa reside na importância que o debate carrega por ser notadamente a confluência entre dois assuntos de vital relevância para o cenário político, social e jurídico, especialmente no que concerne a possíveis respostas à crise da segurança pública brasileira e da importância prática dos investimentos em educação.

Ao final, o diagnóstico revela que a política criminal possui um foco estrito na repressão, em grande parte influenciada pelo discurso de veículos midiáticos e pela expansão da legislação punitiva. Tal estratégia não tem gerado os efeitos esperados quanto a prevenção da criminalidade.

O referencial teórico subsume-se aos autores da doutrina constitucional como Sarlet, Barroso, Mello e Bittar; sociólogos como Foucault, Bauman, Durkheim; e filósofos como Habermas, Aristóteles, etc., com a tentativa de estabelecer uma visão completa quanto ao conceito, objeto e finalidades precípuas do ato educacional.

1. CONCEITOS JURÍDICOS, SOCIOLÓGICOS E FILOSÓFICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal estabelece em seu Art. 205 que a educação é um *direito* de todos e um *dever* do Estado e da família, devendo ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Nesse sentido, o ato educacional é plasmado como um elemento indispensável ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento do indivíduo, tendo influência direta na formação social e na construção da mão de obra qualificada.

Ingo Sarlet (apud BITTAR, posição 2.741) elucida que "os assim denominados direitos sociais, econômicos e culturais, seja na condição de direitos de defesa (negativos), seja na sua dimensão prestacional (atuando como direitos positivos), constituem exigência e concretização da dignidade da pessoa humana".

No prisma sociológico, a educação pode ser conceituada como um instituto que "tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade

política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine" (DURKHEIM, 1955, p. 32).

A visão que se tem desta ideia, porém, costuma ser delimitada ao campo da educação escolar e seus níveis de ensino (básico, secundário e superior), ignorando que o ato educacional pode ser muito mais amplo e diverso do que o estrito lecionamento do conteúdo programático escolar. Com efeito, Aristóteles (2007, p. 49) coloca em patamar equivalente ao da pedagogia ordinária, aprendizados de habilidades distintas, como a ginástica, a música e a pintura, formas de conhecimento que detêm a capacidade de enriquecer o conteúdo cultural do indivíduo.

Há que se frisar que a precariedade na educação promove uma feição social mais tendente ao fenômeno da incompreensão e da violência como mecanismo de solução de conflitos. Uma sociedade que não valoriza a qualidade de sua própria educação tende a facilitar, de modo indireto, episódios que fomentam a insegurança pública.

A ausência da educação, ademais, prejudica o desenvolvimento de princípios éticos e de uma conduta moral, o que deteriora atos de altruísmo, empatia e solidariedade. No âmbito do Direito Penal, destaca-se um crescimento visível no cometimento de *crimes de ódio*. Nesse aspecto, Silvio Almeida (2019) alerta que o combate ao *racismo estrutural* da sociedade brasileira depende extremamente da qualidade da educação. Nas palavras do autor: "Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema" (ALMEIDA, 2019, p. 25).[11]

---

11 Vale acrescentar, todavia, que a ação educacional deve se dar em harmonia com o estabelecimento de uma consciência antirracista. Nesse sentido, o próprio Silvio Almeida (2019, p. 45) alerta que a educação também operou, historicamente, como um processo de segregação racial: "No caso do Brasil, o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural, como nos conta Lilia Schwarcz em seu livro "O espetáculo das raças". Já no século XX, na esteira do Estado Novo, o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte relevante desse quadro em que cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana. No fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade".

Quanto a este efeito no nível de integração do homem em sociedade, o sociólogo Émile Durkheim (2007) afirma que a conduta humana não pode ser compreendida apenas como um reflexo inequívoco de características biológicas, mas sim como uma conjugação de pré-disposições e fatos sociais.

A educação, portanto, corresponde a um *processo socializador* pelo qual ideais máximos da sociedade seriam transmitidos à população mais jovem e que fortaleceria a ordem pública. Nesse mesmo sentido, Celso de Mello (apud MORAES, 2018, p. 1152) defende que a educação pode "propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando", bem como possui como meta qualificar o educando para o trabalho e prepará-lo para exercer, de modo consciente, a cidadania (MELLO apud MORAES, 2018). Em suma, o potencial socializador e qualificador na mão de obra do cidadão que a educação possui demonstra-se inequívoco.

Além do processo socializador, a educação também pode ser compreendida como um instrumento e método de *controle* e *disciplina*. Ao analisar fenômenos como a *expansão do poder* e o *exercício da dominação sobre os indivíduos*, Michel Foucault identificou, na educação escolar, a feição de um controle político sobre os cidadãos. Ele afirma que "a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados" (FOUCAULT, 1999, p. 119), o que acentua o poder pacificador do ato pedagógico, sendo este bem-sucedido no estabelecimento de uma disciplina coletiva.

A visão foucaultiana é de que a escola é uma instituição de controle social e disciplinamento dos corpos, em similaridade equiparável ao estabelecimento prisional. Foucault também alega que um dos pressupostos para o sucesso desse controle educativo seria a *prevenção dos atos de insubordinação*, mediante o estabelecimento de uma *vigilância hierárquica* quanto ao planejamento destes. Esta vigilância deveria dar-se em consonância à imputação de castigos dos atos que eventualmente não teriam sido identificados, e, como consequência, teriam sido perpetrados com sucesso.

Tal vigilância, segundo Foucault (1999), teria sua eficácia intensificada por uma estrutura *panóptica*, na qual o estabelecimento físico da instituição de controle fosse fundado em uma estrutura arquitetônica em formato de anel, com uma torre central que *facilitasse ao vigilante a prática de monitoramento dos indivíduos*.

Vale asseverar que a coexistência entre vigilância e castigo também não pode se dar de modo a suplantar o autoritarismo do comando, de modo que o incentivo à educação se dê exclusivamente pelo temor. Sobre este ponto, Cesare Beccaria (1999, p. 138) afirma que a educação deve "impelir esses jovens à virtude pela fácil estrada do sentimento; afastando-os do mal pela via infalível da necessidade e do inconveniente, e não pela via incerta do comando; que só consegue simulada e momentânea obediência".

Além de tais finalidades, a educação também atua como um *instrumento modelador da individualidade* do homem. Conforme Habermas (1983), a formação da identidade deve-se a um processo social derivado do diálogo entre os atributos físicos, cognitivos, afetivos e culturais envolvidos nas situações educativas. Assim, "ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele" (HABERMAS, 1983, p. 22). A identidade, nesse sentido, é um produto das relações sociais e da interação do indivíduo com a sociedade, sendo o processo educativo o vetor do desenvolvimento das competências linguística, cognitiva e de interação social (HABERMAS, 1983).

Por outro lado, o sociólogo Karl Mannheim (1982, p. 156) afirma que "a tarefa da educação não é simplesmente formar pessoas ajustadas à situação presente, mas também pessoas capacitadas a operarem como agentes do desenvolvimento social", operando como um requisito indispensável à existência de uma sociedade democrática e harmônica.

Já na filosofia aristotélica, pairava uma preocupação sobre quais objetos deveriam ser preconizados pela educação, para que fosse bem-sucedida a consecução do estabelecimento de virtudes nos indivíduos. De tal maneira, Aristóteles (2007, p. 48) menciona que "não se sabe se se deve ensinar às crianças as coisas úteis à vida ou as que conduzem à virtude, ou as altas ciências, que se podem dispensar". Esta incerteza entre conteúdos teóricos e pragmáticos conduz ao núcleo de um grande problema contemporâneo: a dificuldade no estabelecimento de um diálogo entre a academia e o mercado de trabalho, que acaba culminando, por consequência, em um crescente desemprego de diplomados. Quanto a isto, Zygmunt Bauman afirma:

> Em nossas sociedades com economias supostamente qualificadas pelo conhecimento e orientadas pela informação, com o sucesso

> econômico orientado pela educação, o conhecimento parece ter deixado de garantir o sucesso, e a educação já não provê esse conhecimento. Está começando a evaporar a visão de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação, neutralizando as toxinas da desigualdade e tornando-as suportáveis e inofensivas; e, simultaneamente, o que é ainda desastroso, rarefaz-se a visão da educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente. Sua dissipação significa um problema para a educação tal como a conhecemos (BAUMAN, 2013, p. 19).

Em uma análise aderida, Luís Roberto Barroso (2019, p. 120) afirma que, embora o Brasil tenha conseguido universalizar o acesso à educação (91, 4% das crianças entre 4 e 5 anos estão na pré-escola e 88,2% da faixa etária que vai de 15 a 17 estão matriculados) e ampliado a escolaridade média em 50% nos últimos 30 anos, os "ganhos agregados de produtividade não ocorreram nesse período. Vale dizer: as deficiências da educação no Brasil fazem com que mais anos de estudo não resultem em maior produtividade" (BARROSO, 2019, p. 120).

A ineficácia da educação e o aumento no desemprego de graduados inferem-se como consequências da precariedade educacional no cenário da segurança pública, porquanto o comportamento primitivo da desordem e do descontrole, geralmente relacionam-se à inexistência (ausência de educação e presença de desvios de conduta) ou ineficácia (presença da educação e, ainda sim, presença dos desvios de conduta) do processo educativo. Com efeito, o ato educacional tende a estabelecer perfis marcados por condutas sociais previsíveis, enquanto que a ausência da educação facilita a existência de ambientes de violência e do predomínio da força como elemento definidor de poder, embora – e é importante que se frise – isto também não seja uma regra absoluta.

2. EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DA SEGURANÇA PÚBLICA

Da análise do nascimento do Estado Moderno, percebe-se, com facilidade, que a ordem e a segurança pública imperam como elementos de fundamentação da existência do Poder Público. Conforme esclarece

Sulocki (2007, p. 13), "a violência e a segurança eram problemas cruciais para a filosofia da época, as noções de segurança, interesse público e Estado aparecem quase como sinônimos no que tange à teoria do contrato social". O insucesso da educação, com a criminalidade e a crise da segurança pública como efeito colateral, demonstra o fracasso do Estado em sua principal finalidade existencial, conforme a justificativa hobbesiana (SULOCKI, 2007).

À guisa de demonstração dos desdobramentos deste argumento, observa-se, em estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que a crise no desemprego tende a contribuir no recrudescimento das taxas de criminalidade. Segundo o IPEA, o aumento de 1% na taxa de desemprego entre homens de 15 a 65 anos eleva a taxa de homicídios da população em 1,8% (IPEA, 2019).

Em acréscimo, dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), referentes à escolaridade da população carcerária, revelam que 75% dos presos não chegaram ao ensino médio, enquanto menos de 1% possuía graduação (BRASIL, 2019). Frisa-se que estes dados se referem aos percentuais correspondentes ao ano de 2015, quando o número total de presos alcançava a 726.712, colocando o Brasil no patamar de terceiro país no mundo com o maior número de pessoas encarceradas. Em 2020, o total deste contingente aumentou para 773.151.

Além dos dados do Infopen, o IPEA também produziu estudos importantes referentes a problemas comportamentais, como hiperatividade, agressividade e isolamento, que, geralmente, ocorrem na infância e tendem, eventualmente, a levar à delinquência juvenil e ao cometimento de crimes, o que evidencia a necessidade de uma boa educação, desde ao Ensino Fundamental até o Ensino Médio (IPEA, 2019).

Em paralelo, outro importante estudo do IPEA, desenvolvido em conjunto com o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS), apontou que "a cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, a taxa de homicídio numa determinada localidade aumentava 2%" (GALLISA, 2017), demonstrando que a evasão escolar projetava efeitos em áreas não necessariamente relacionadas à educação.

Ainda quanto à evasão escolar, Juliana Bezerra (2020) afirma que as causas deste fenômeno variam a depender do nível de ensino. No ensino fundamental, a ausência de transporte escolar é a questão principal,

pois o acesso às escolas para crianças que moravam longe acabava sendo dificultado. Já no ensino médio, o conteúdo denso e descontextualizado costuma repelir o interesse dos jovens. Não existe, no atual sistema educacional, uma preocupação em estimular estudantes na continuidade de seu aprendizado. Assim, a educação falha em sua universalização, bem como na manutenção daqueles que já estão inseridos em seus quadros.

A referida pesquisa também concluiu que "a chance de alguém que não tem o Ensino Médio sofrer homicídio no Brasil é 15,9 vezes maior do que alguém que tenha nível superior" (GALLISA, 2017). Este dado demonstra que a ausência de educação não só enseja a formação de novos criminosos, mas também de novas vítimas, as quais serão, eventualmente, submetidas às mesmas condições de violência.

A notória relação entre a educação e o declínio do homicídio é descrita por Claude Chesnais (apud MINAYO, 2013, p. 257) como consequência de um ensinamento do "diálogo, reflexão e enfrentamento do contraditório, além de ser um instrumento fundamental de inclusão social e de aumento de oportunidades no mundo do trabalho", de modo que a educação tem mais sucesso pelo decréscimo da violência social e dos homicídios na Europa do que aparatos repressivos (CHESNAIS apud MINAYO, 2013).

Importante também trazer dados da pesquisa realizada pela USP: "a cada investimento de 1% na educação, 0,1% do índice de criminalidade é reduzido" (JACINTO, 2013). Por outro lado, a pesquisa observou que a promoção de atividades extracurriculares, como esporte, cultura e lazer como forma de socializar a convivência, implicaram em uma redução de 0,96% da possibilidade de que algum aluno cometesse atos agressivos (JACINTO, 2013).

No âmbito do Direito comparado, o investimento em educação na Finlândia delineia-se como uma das bases para a efetividade da segurança pública e do sistema econômico bem-sucedido. A preservação de um *modelo de bem estar-social* em um dos melhores sistemas de educação alcançou resultados positivos, conforme pode ser observado em recentes relatórios do Programa Internacional de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), "com base em um questionário 'em que se avalia a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas educacionais' com uma periodicidade de três anos entre es-

tudantes de quinze anos de idade de diferentes países" (FERRÁNDEZ, 2019, p. 40). Ferrández (2019) alega que o foco da política educacional finlandesa foi precisamente no benefício econômico, o que proporcionou uma melhora tanto na economia quanto na própria educação. O segredo foi investir na liberdade de escolha e oportunidades aos alunos.

Em outras palavras, o sistema educacional da Finlândia adota a linha "de concentrar a atividade docente na obtenção de objetivos cognitivos traçados para o aluno individual" (FERRÁNDEZ, 2019, p. 40), de forma que há a integração entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. Isso implica em uma estratégia bem-sucedida na política finlandesa, que consegue superar, inclusive, o problema vislumbrado por Zygmunt Bauman, quanto ao diálogo entre ambiente acadêmico e mercado de trabalho.

Em outro aspecto, vale ressaltar que o poder de transformação da educação também é extremamente importante em relação aos condenados. Tem-se como principal exemplo o ex-detento do Carandiru e hoje professor da USP Roberto da Silva. Ele declara em seus depoimentos que durante o período na prisão, começou a ler, por iniciativa própria, livros de Filosofia, Ciência Política e Teologia, buscando compreender sua condição de condenado e o alinhamento de sua identidade ao conceito de criminoso (MODELLI, 2019). Assim, a instrução literária o retirou das estatísticas de reincidência e o inseriu na mão de obra qualificada.

Em síntese, fica bastante claro que a baixa qualidade na educação *agrava* a criminalidade como um efeito colateral. Todavia, mesmo diante de dados visíveis, o tratamento concedido à educação é desafeto. Como exemplo, tem-se como última medida adotada pelo Congresso Nacional a aprovação de proposta que retira R$ 1,4 bilhão do orçamento do Ministério da Educação (MEC) e o direciona para a consecução de obras públicas, priorizando "as pastas de Infraestrutura e do Desenvolvimento Regional" (CLAVERY, 2020). Este fato revitaliza o desdém pela qualidade educacional, facilitando o ensejo à existência de novos efeitos indiretos.

A negligência na preocupação educacional demonstra-se nociva à segurança pública, devendo, portanto, ser repensada como modelo de governo (ARISTÓTELES, 2007), algo que nos leva necessariamente a refletir sobre a construção da política criminal.

3. ENTRE UMA POLÍTICA CRIMINAL REPRESSIVA E UMA POLÍTICA CRIMINAL PEDAGÓGICA

Diante da compreensão referente à correlação entre educação e criminalidade, o problema que surge seria o que de fato poderia ser feito com tal informação e de que forma poderíamos explorá-la de modo que se adequasse às soluções da complexa questão criminal.

Zaffaroni (2013) alerta que as medidas de prevenção ao crime costumam ser oferecidas de um modo vago e pouco efetivo, prejudicando a formulação de propostas mais concretas. Segundo o autor:

> [...] suponho que a evasão escolar pode ser um fator de risco, mas, na verdade, não sabemos nem sequer em que medida ela incide. A procedência de um lugar violento ou o uso de tóxicos pelos pais podem ser mais importantes, não os descarto, mas essas são hipóteses e não constatações, e é apenas destas últimas que podem resultar os indicadores dos aspectos de maior relevância preventiva e sobre os quais se deve atuar. Sabemos que, se melhorássemos tudo, teríamos um número menor de homicídios e de jovens em conflito com a lei, mas não podemos melhorar tudo, de modo que, no momento, devemos saber para onde direcionar a maior atenção e concentrar os maiores esforços. Será muito difícil fazê-lo? Custará milhões e milhões? Não, não custaria nem 1% do que se investe em segurança, mas nos serviria para investir da maneira mais eficaz os 99% restantes (ZAFFARONI, 2013, posição 311).

O alerta de Zaffaroni é importante na medida em que não adianta apenas reconhecer que a educação contribui com o combate à criminalidade. Deve-se compreender também *em que aspectos práticos da vida cotidiana a ausência dela é mais nociva*. Isto demonstra a importância da pesquisa de campo quanto a estes fatos, tanto pelos meios da criminologia quanto pelo desenvolvimento da política criminal.

O Mapa da Letalidade Violenta no Brasil identificou, em análise geográfica, que 50% dos bairros não tinham homicídios, enquanto em outros 10% se concentravam metade dos homicídios, o que traz à tona que ao invés de "pensar o Brasil em dimensões continentais, os governos devem

construir políticas focalizadas nas crianças e jovens que residem exatamente nessas localidades e bairros mais violentos do Brasil" (GANDRA, 2016).

O grande empecilho, todavia, é o foco exclusivo em aparatos repressivos, de forma que medidas alternativas à criminalidade, como o investimento à educação, costumam ser relegadas pelas instâncias de proteção. Guillebaud (apud SILVA SÁNCHEZ, 2013) elucida, de forma didática, como há um descrédito por medidas de proteção que não sejam especificamente punitivas. O autor considera que essa supervalorização da pena corresponde a uma substituição de valores morais da sociedade pela simplicidade da tipificação penal. Segundo Guillebaud:

> Quando uma sociedade perde pontos de referência, quando os valores compartilhados - e sobretudo uma definição elementar do bem e do mal - se desvanecem, é o Código Penal que os substitui. Se você fala com os magistrados, eles afirmam que deles se exige uma tarefa impossível: não apenas aplicar o direito, que é sua função natural, senão também a de produzir valores, para a qual não se sentem qualificados. Corresponde a sociedade traçar a fronteira entre o bem e o mal, entre o que está permitido e o que não está. Em uma palavra, a ela corresponde equacionar o âmbito do proibido, o que renunciou fazer há trinta anos (GUILLEBAUD apud SÁNCHEZ, 2013, p. 77).

A *glamourização* dos instrumentos punitivos tem produzido no âmbito legislativo um fenômeno denominado por Sánchez (2013) de *expansão do Direito Penal*. Beccaria (1999) já alertava em sua clássica obra sobre o perigo na proibição de uma grande quantidade de ações distintas, afirmando que isso não significa necessariamente prevenir delitos, mas sim *produzir novos*. Segundo o autor, se a produção de novos delitos fosse, de fato, o método mais eficaz, chegaríamos ao ponto em que "seria preciso privar o homem do uso dos sentidos. Para cada motivo que induz os homens a cometer o verdadeiro delito, há mil outros que os impelem a cometer ações indiferentes que as más leis chamam delitos" (BECCARIA, 1999, p. 131).

Vale frisar que debates como o da *redução da maioridade penal* apenas evidenciam ainda mais o desprezo pela educação em detrimento de uma

valorização da ordem punitiva como método socializador. Diante disso, Claus Roxin (2006, p. 91) afirma que o direito penal não deve ser encarado como um método correto para instituir a disciplina e a socialização da população juvenil, já "que instrumentos de educação e controle social devem aqui ser utilizados e que, de qualquer maneira, o direito penal não é um meio idôneo para disciplinar e socializar crianças".

O aumento da criminalização também tem efeito no aumento do *encarceramento*, o que produz, por consequência, novos problemas sociais, como pode se observar na ascensão das facções criminais, em especial o Primeiro Comando da Capital (PCC), e a consolidação do crime organizado, como assevera Camila Caldeira Nunes Dias (2013).

O discurso geral, todavia, parece aprovar a expansão do Direito Penal. A ascendência contínua do poder punitivo não é um apanágio do senso comum. Ela encontra guarida em parte da própria doutrina jurídica, sendo potencializada pelo discurso populista de veículos midiáticos, operados religiosamente a cada dia. Isso pode ser observado na correlação entre *eventos de comoção nacional* com a subsequente modificação na legislação penal, como resposta não à um perfil da criminalidade do país, mas sim à um evento isolado e específico, que quase nunca representa a regra do cotidiano e das práticas do sistema penal. Esse modo de procedência do Poder Legislativo, que apenas reage a situações extraordinárias, recebe a crítica de Maurício Zanoide de Moraes (2006, p. 416): "decidir por impulso, para uma questão pontual e desvinculada de uma clara Política de Estado, é tudo que uma política pública não deve fazer, notadamente a política criminal".

Luiz Flávio Gomes (2013) afirma que a política criminal tem atingido o auge do *hiperpunitivismo* nos últimos 30 anos. Importante destacar os movimentos punitivistas que vêm emergindo nesse contexto. Nesse sentido, "o 'populismo penal' contamina a agenda do planejamento estatal no que concerne à política criminal, produzindo um injustificado recrudescimento punitivo em detrimento da necessidade de aprimoramento de várias outras políticas públicas" (CALIL; SANTOS, 2018, p. 44).

Com base nesse cenário, não se pode afirmar que existe sucesso na segurança pública brasileira, quando a sua finalidade é apenas a de trazer o castigo mais rigoroso, tomando como pressuposto a existência dos crimes. Como afirma Zanoide de Moraes (2006, p. 415), a "segurança pública

não nasce de uma boa estrutura punitiva, pois se aceitamos que a estrutura punitiva somente entra em ação após o cometimento do crime, a segurança pública já foi abalada".

Portanto, deve-se repensar não só os focos da criminologia quanto às medidas de prevenção, mas também quanto ao próprio diálogo entre a política criminal e o conhecimento produzido pela criminologia preventiva. Frisa-se que "a agenda de uma política criminal deve partir de estudos especificamente voltados à criminalidade" (CALIL; SANTOS, 2018, p. 47), o que exige um diálogo necessário entre os projetos de prevenção e estudos criminológicos, pesquisas de campo, dados estatísticos coletados, etc.

A construção da política criminal precisa levar em conta estratégias alternativas à mera repressão e que tenham efeito prático e eficaz na prevenção da criminalidade. Diante disso, os investimentos em educação podem ser contemplados como a principal estratégia de prevenir o cometimento de ilícitos. Como leciona Beccaria (1999, p. 138), "o mais seguro, mas o mais difícil meio de prevenir o delito é o de aperfeiçoar a educação".

Destarte, a consciência inerente à relação do cuidado com a educação e efetividade da segurança pública tenderá a trazer respostas mais adequadas a problemas complexos, além de resultados mais efetivos no incessante combate à criminalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou tratar da correlação entre a qualidade da educação e o combate à criminalidade, por meio de uma abordagem teórica e pela observação de pesquisas e dados estatísticos, atingindo resultados que trazem diagnósticos importantes.

Em primeiro aspecto, o questionamento acerca do que provoca a criminalidade evoca a necessidade de instrumentos diversos da mera aplicação punitiva. Em verdade, o investimento estatal em um rigor cada vez mais elevado na punição não busca prevenir a prática delitiva, mas sim oferecer a resposta mais satisfatória ao clamor público. O problema disso é que falhas de segurança pública permanecem com os mesmos elementos que propiciam o crime. O descuido na função preventiva permanece intacto, diante de um debate ameno e eclipsado pelo foco estrito em re-

formas punitivistas. A política criminal deixa, portanto, de ser *estratégica* e passa a ser meramente *reativa*.

Por conseguinte, opera-se um recrudescimento da criminalidade sem quaisquer obstáculos, enquanto que o endurecimento nas sanções penais cria novos problemas de cunho social, como o hiperencarceramento; o aumento de poder do crime organizado, ante a elevação no número de participantes em facções criminais; os índices de reincidência, e a ineficiência das medidas ressocializadoras, entre outros aspectos.

O foco nos eventos promotores estabelece respostas mais adequadas ao problema social da criminalidade. Não se observa um resultado eficaz no mero temor das sanções penais ou no endurecimento dos critérios punitivos, devendo, de tal forma, haver preocupação quanto às *condições que promovem a realidade criminógena*, lidando com o problema *direto na fonte*.

Na política criminal em que o castigo é o principal estratagema, as severas punições trazem uma resposta do Estado apenas à indignação da sociedade quanto a delitos que provocam comoção. Na política da prevenção, temos um cenário cujo resultado não se limita a dar respostas ao clamor social, e sim elimina as principais causas da criminalidade. Entre a *devida punição* de um delito e a sua *inexistência*, o Estado brasileiro tem adotado a primeira alternativa. Por óbvio, os investimentos em educação não são suficientes para garantir que crime algum jamais será cometido. Todavia, é impossível negar que a educação não detenha um potencial de disciplina que implique no declínio da criminalidade e que esse fato esteja sendo mal aproveitado.

Pode-se concluir que o investimento na qualidade da educação – o que não se confunde com investimento exclusivamente na *quantidade* da educação – provoca dois resultados positivos: um provável decréscimo na crise do desemprego e no cometimento de crimes. Por tal motivo, a educação se demonstra como um dos mais valiosos pilares da segurança pública, embora dificilmente seja contemplada mediante essa ótica.

Destarte, faz-se de extrema necessidade conciliar o desenvolvimento de uma política criminal não mais pela comoção popular, populismo midiático e foco exclusivo no endurecimento de penas privativas de liberdade, mas sim na prevenção primária e em pesquisas técnicas na área da criminologia preventiva, de forma que seja possível lidar com o crime *antes mesmo do seu cometimento*, com um intuito mais estratégico e menos reativo,

consolidando uma qualidade à segurança pública e à própria educação. Para tanto, o investimento na área educativa opera como uma medida de extrema utilidade para a consecução de tais objetivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. A educação básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro. **Direitos Fundamentais & Justiça.** ano 13, n. 41, p. 117-155, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BECCARIA, Cesare Bonesana. **Dos delitos e das penas**. Tradução J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 1999.

BEZERRA, Juliana. Evasão Escolar. **Toda Matéria**. 2020. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em 29.01.2021.

BITTAR, Eduardo. Da Educação. In: MORAES, Alexandre et al. **Constituição Federal Comentada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018 (Mobi, posição 2738-2748).

BRASIL. Há 726.712 pessoas presas no Brasil. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt--br/assuntos/noticias/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil>. Acesso em 29.01.2021.

CALIL, Mário Lúcio Garcez; SANTOS, José Eduardo Lourenço. A formulação da agenda político-criminal com base no modelo de ciência

conjunta do direito penal. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. vol. 8, n. 1, abril de 2018.

CANTÓ, Pablo. As razões que fizeram da Finlândia o lugar mais feliz do mundo. **El País**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/14/internacional/1521026096_399451.html>. Acesso em 28.01.2021.

CLAVERY, Elisa et al. Congresso aprova proposta que retira R$1, 4 bi da educação e libera recursos para obras. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/04/deputados-aprovam--proposta-que-retira-r-14-bi-da-educacao-e-libera-recursos-para--obras.ghtml>. Acesso em 29.01.2021.

DE MORAES, Maurício Zanoide. Política criminal, Constituição e Processo Penal: Razões da Caminhada Brasileira para a Institucionalização do Caos. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.** v. 101, p. 403-430, jan./dez. 2006.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **PCC**: hegemonia nas prisões e monopólio da violência. São Paulo: Saraiva, 2013. (Coleção saberes monográficos) Bibliografia.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FERRÁNDEZ, Samuel Rodríguez. A adoção de decisões legislativas penais no ordenamento jurídico finlandês. **Revista eletrônica de Direito Penal e Política Criminal,** UFRGS. vol. 7, n. 1, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GANDRA, Alana. IPEA: educação é instrumento para afastar jovens de trajetória de crimes. **Agência Brasil.** 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ipea-educacao-e-instrumento-para-afastar-jovens-da-trajetoria-de-crimes>. Acesso em 30.01.2021.

GALLISA, Cristine. Pesquisas apontam educação como 'escudo' contra criminalidade. **G1**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/

rio-grande-do-sul/noticia/pesquisas-apontam-educacao-como-escudo-contra-criminalidade.ghtml>. Acesso em 30.01.2021.

GOMES, Luiz Flávio; ALMEIDA, Débora de Souza. **Populismo penal midiático**: caso mensalão, mídia disruptiva e direito penal crítico. São Paulo: Saraiva, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

IPEA, Aumento de 1% no desemprego dos homens eleva a taxa de homicídios em 1, 8%. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35110&catid=8&Itemid=6#:~:text=O%20aumento%20de%201%25%20na, populaC3%A7%C3%A3o%20em%201%2C8%25.&text=A%20cada%201%25%20a%20mais, contribui%20para%20diminuir%20a%20violC3%AAncia>. Acesso em 30.01.2021.

JACINTO, Lucas. Pesquisa mostra que investimento em educação reduz a criminalidade. **Uol Educação.** 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/05/pesquisa-mostra-que-investimento-em-educacao-reduz-criminalidade.htm>. Acesso em 30.01.2021.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W. A. Campbell. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1972.

MINAYO, Maria Cecília. Violência e Educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica.** Chapecó, v. 15, n. 31, p. 249-264, jul./dez. 2013.

MODELLI, Laís. Como universidades podem dar a presos acesso à educação. **Deutsche Welle.** Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-universidades-podem-dar-a-presos-acesso-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o/a-48481266.2019>. Acesso em 30.01.2021.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 34ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

ROXIN, Claus. **Estudo de Direito Penal**. Tradução de Luís Greco. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2006.

SILVA SÁNCHEZ, Jesús-María. **A expansão do direito penal**: aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais. tradução Luiz Otávio de Oliveira Rocha. 3ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2013.

SULOCKI, Victória-Amália de Barros Carvalho. **Segurança Pública e Democracia**: aspectos constitucionais das políticas públicas de segurança. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. **A questão criminal.** Tradução Sérgio Lamarão. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013 (Epub).

COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL NA ADOLESCÊNCIA: REFLEXOS DE UMA INFÂNCIA DE VIOLÊNCIA

Edson Jorge Pacheco[12]
Anelisa Martins Ribeiro[13]
Dinani Gomes Amorim[14]
Ricardo José Rocha Amorim[15]

INTRODUÇÃO

Todos os dias, observa-se nos noticiários um número crescente de adolescentes que se envolvem em situações que desafiam as leis, infligindo

12 Doutorando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia; doutorando em Criminologia pela Universidade do Porto; mestre em Perícias Forenses pela Universidade de Pernambuco; especialista em Execução de Políticas de Segurança Pública; bacharel em Direito e em Ciências Contábeis.

13 Especialista em Psicologia Jurídica pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina; bacharela em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

14 Doutorado em Electrónica y Computación pela Universidad de Santiago de Compostela (2007) - reconhecido como Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (USP) (processo nº 2009.1.19269.1.3); pós-doutorado em Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); especialização em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco; graduação em Ciência da Computação pela Universidade Católica de Pernambuco.

15 Doutorado em Electrónica y Computación pela Universidad de Santiago de Compostela (2007) - revalidado como Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (processo nº 009949/2009-SRD); mestrado em Engenharia de Produção, linha Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina; graduado em Ciência da Computação pela Universidade Católica de Pernambuco.

sofrimento às outras pessoas (RODRIGUES, 2018). Os indivíduos socioeconomicamente vulneráveis estão, cada vez mais cedo, tendo acesso ao mundo do crime e isso tem levantado inúmeras discussões acerca do assunto, inclusive no que diz respeito à possibilidade de mudanças nas leis que regulamentam a maioridade penal.

Várias teorias tentam explicar o comportamento desviante do adolescente; há explicações que valorizam o biológico, alegando que o cérebro do adolescente ainda não possui desenvolvidas certas estruturas que o permitem julgar o que é certo ou errado, não tendo condições de conseguir impedir os seus impulsos. De outra forma, algumas teorias enfatizam o lado comportamental deste fenômeno, explicando-o através das influências sociais ais quais estão submetidos tais indivíduos em formação, que podem ocorrer mesmo que inconscientes, como é o caso da Psicanálise freudiana, para a qual os seres humanos nascem com tendências hostis que podem ser suprimidas com o contato com o outro, ou mesmo estimuladas, quando o outro oferece violência como meio de subordinação e resolução de conflitos. Caso isto ocorra, a tendência é que a hostilidade, naturalmente humana, não seja suprimida e apareça potencializada sob a forma de atos delinquentes, principalmente no início de seu desenvolvimento (PAULINO, 2020). Partindo deste pressuposto, é importante verificar, quantitativa e qualitativamente, que tipo de interações os adolescentes, que hoje se encontram institucionalizados, tiveram em sua infância, para assim, perceber se há alguma ligação entre relações violentas na infância e o comportamento rebelde e transgressor na adolescência.

Não se pretende com isso uma uniformização de todos os casos, uma fórmula para a resolução da delinquência, mas procura-se verificar se existe relação entre a violência sofrida na infância e o comportamento antissocial na adolescência, para assim poder avaliar de que maneira pode-se buscar alternativas de intervenção mais efetiva no sentido de tentar amenizar, ou reduzir, o cometimento dos atos infracionais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como "o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comu-

nidade, que resulte ou tenha grande possibilidade e de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (KRUG et al., 2002). Deriva do latim *violentia,* tendo sua origem relacionada ao termo violação e estando sempre presente na história da humanidade. Penteado Filho (2013) define violência como um comportamento destrutivo dirigido a outros seres humanos em situações que poderiam ser utilizados outros meios mais adaptativos.

A violência pode se apresentar de diversas maneiras, mas, para simplificar seu entendimento, a OMS a subdivide em três grandes categorias: violência dirigida a si mesmo, violência interpessoal e violência coletiva. O primeiro tipo seria o comportamento suicida ou autoabusivo; o interpessoal é o dirigido a outrem, podendo ser intrafamiliar ou não; e o terceiro caso é dirigido ao coletivo, como em guerras e em outros atos violentos contra grupos de pessoas. A violência pode ser classificada, ainda, de acordo com sua forma de apresentação, ela pode ser física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial. A violência física, mais perceptível, consiste na agressão e deixa marcas visíveis; a psicológica, por sua vez, é caracterizada por ofensas e agressões verbais, não deixa marcas físicas, mas traz uma série de problemas emocionais à vítima; a sexual consiste na violação sexual da vítima, não necessariamente o ato sexual em si, mas qualquer ato de cunho sexual sem prévio consentimento da vítima; a moral diz respeito a qualquer ato que desqualifique a vítima, sua honra ou reputação; já a violência patrimonial é aquela em que o agressor se apropria de bens da vítima sem seu consentimento (KRUG et al., 2002).

Krug et al. (2002) apontam no Relatório Mundial de Violência e Saúde da OMS que se tem observado um aumento da incidência de lesões intencionais em pessoas de todas as idades e de ambos os sexos, mas principalmente contra mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência, ou seja, pessoas geralmente mais vulneráveis fisicamente. A violência, segundo Trindade (2009), atinge qualquer tipo de pessoa, mas se torna mais preocupante quando a vítima é uma criança, que, por ser fisicamente mais frágil e ainda estar psicologicamente em formação, não apresenta recursos para se defender. Crianças e adolescentes estão em fase de desenvolvimento e, para que isto possa ocorrer de maneira saudável, é preciso que o ambiente familiar seja capaz de produzir estímulos positivos, equilíbrio, vínculo familiar, entre outros, como apontam Rosas e Cionek (2006).

Philippe Ariès (1986) aponta que as crianças, nos primórdios da história, eram vistas como pequenos adultos e tratadas como tais, assim que adquiriam o mínimo de habilidades já eram misturados aos jogos e trabalhos dos adultos, pulavam da infância para a idade adulta jovem sem passar pela adolescência. No período colonial brasileiro, segundo Del Priore (1991), a infância estava diretamente ligada à força de trabalho e seu tratamento era semelhante ao dispensado aos animais, fazendo com que muitas crianças não passassem dos sete anos de idade. Menezes apud Amaral (2006) aponta, ainda, que a legislação vigente – vinda da Coroa Portuguesa – não fazia diferenciação entre penas para adultos ou crianças e adolescentes, estes últimos, só contavam com um benefício regulamentando que até os 17 anos não era aplicada a pena de morte.

Veronese (1999) afirma que no período imperial, por volta de 1822, ainda não se observa qualquer tipo de preocupação com o desenvolvimento da criança e aponta que os documentos oficiais não dispensavam qualquer atenção a este público neste período, apenas tratavam do caráter punitivo em relação ao adolescente infrator. Arantes apud Pilotti e Rizzini (2011) pontua que, na Colônia e no Império, o que trazia problemas à ordem social eram os chamados "sem-eira-nem-beira", considerados vadios, já que não eram escravos, pois não haviam sido comprados por ninguém. Porém, com a Lei do Vente Livre e a Abolição da Escravatura, os filhos dos escravos passaram a ser "menores abandonados materialmente e moralmente", fazendo-os irem para as ruas brincar ou cometer pequenos furtos. O autor segue afirmando que o governo republicano não reverteu este processo, mas criou leis para punir esses "menores", reduzindo, no Código Penal de 1890, a idade penal para nove anos, quando o juiz julgasse que a criança tinha discernimento sobre seus atos.

O Código de Menores, datado de 1927, tratava justamente dessas crianças consideradas desvalidas e das punições que deveriam ser a elas aplicadas. Nessa época, não se tinha a mínima noção de direitos das crianças e adolescentes.

Trindade (2009) mostra que até o século XVIII, o pai tinha o direito de aplicar castigos e punições físicas em seus filhos, pois as crianças eram consideradas objetos de propriedade dos pais. A violência era usada como forma de disciplinar e, apesar das mudanças nas leis no que se refere à infância e adolescência, essa cultura da violência como forma de educar

ainda perdura em grande parte do território brasileiro. Weber, Viezzer, Brandenburg e Zocche (2002) pontuam que, embora a infância tenha conseguido avançar no que tange às regulamentações, ainda é comum no mundo inteiro que a punição física seja aceita e até mesmo recomendada como prática educativa.

A partir do século XIX, as crianças passaram a ser tratadas com certo investimento afetivo, mas somente no século XX, elas passaram a ter seus direitos reconhecidos e consolidados pela Constituição Federal de 1988, passando o ordenamento magno a exigir maior cuidado com esta parcela vulnerável da sociedade. No Brasil, segundo Carmo e Harada (2006), foi somente a partir da década de 80 que a violência doméstica começou a ser mais discutida, colocando-se em evidência as fragilidades das relações entre pais e filhos, relativizando o poder paterno sobre o destino das crianças.

De acordo com Brito apud Altoé (2010), essa representação dos direitos das crianças e adolescentes mostra um deslocamento de um entendimento histórico de que as crianças seriam sujeitas aos direitos de seus pais, mudando o foco da discussão de poderes paternos para a responsabilidade parental. Esse deslocamento evidencia que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não devem mais ser subjugados ao querer dos pais, tendo os pais a responsabilidade do cuidado com os mesmos e, para mais além, toda a sociedade passa a ser responsável pelo desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

A Lei 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe, em seu artigo 2º, que criança é "a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade." (BRASIL, 1990). Dispõe, ainda, em seu artigo 5º que "... nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais." (BRASIL, 1990).

A Lei 13.010/14, chamada Lei da Palmada dispõe, em seu artigo 18, que "... a criança e o adolescente tem o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis..." (BRASIL, 2014).

Segundo o novo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), duas em cada três crianças no mundo, com idades entre 02 e 14 anos sofrem maus tratos físicos por parte de seus cuidadores, o que faz com que a OMS considere a violência domiciliar contra crianças um grave problema de saúde pública, que se revela como uma das principais causas da morbimortalidade na infância, como afirmam Pinto Junior, Cassepp-Borges e Santos (2015).

Gabatz, Beuter, Neves e Padoin (2010) mostram que, no Brasil, cerca de 600 mil crianças e adolescentes são vítimas de violência doméstica, o que representaria 68 casos por hora, ou um caso por minuto, um número bastante elevado. Assim sendo, pessoas que deveriam cuidar dessas crianças e adolescentes e criar vínculos positivos com elas, acabam trazendo traumas à sua vida. Porém, como apontam Pfeiffer, Rosário e Cat (2011), as denúncias sobre esse tipo de violência em nosso país ainda têm sido muito inferiores à realidade esperada.

A violência que se instala no contexto familiar é extremamente prejudicial à formação de crianças e adolescentes, pois, como afirma Nascimento (2006 apud Francisco 2009), é no convívio familiar que os indivíduos se relacionam e trocam experiências, é na família que os indivíduos encontram seu espaço de sobrevivência e desenvolvimento. Quando esse espaço é um contexto violento, as relações que se desenvolvem não dão o suporte necessário à formação daquela criança, tornando-a um sujeito adulto com baixa autoestima e dificuldades de relacionamento.

Para exemplificar tal fato, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2014) apresentam o conceito de Aprendizagem Observacional, na qual o indivíduo aprende novos comportamentos observando ações de outras pessoas designadas como modelos. Para tal, citam o experimento de Bandura, no qual algumas crianças eram colocadas para observar comportamentos agressivos de adultos e outras não, depois escolhiam o brinquedo com que gostariam de brincar. Dentre os brinquedos havia armas, bonecos infláveis (tipo "João bobo"), bichinhos de plástico, lápis de cera, entre outros, as crianças que observaram o comportamento agressivo de adultos escolhiam brinquedos e brincadeiras mais violentas do que as que não foram expostas a esse tipo de observação, reforçando o papel do modelo no comportamento infantil.

Ainda tendo em vista o contexto familiar, Fiorelli e Mangini (2014) afirmam que é no lar que a criança observa diversos tipos de comportamento que podem levá-la à delinquência, os efeitos causados pelo convívio intrafamiliar farão parte do conteúdo psíquico daquele individuo quando ele atingir a adolescência. Portanto, quando o contexto familiar apresenta violência como algo comum, esse adolescente tenderá a percebê-la como modo de resolução de problemas, naturalizando o comportamento violento como algo aceitável.

Para Sá (2008), a quebra da confiabilidade – o qual chama de *holding*[16] – que o ambiente familiar é capaz de proporcionar quando aliada ao sentimento de privação, que pode ser emocional ou financeira, por exemplo, é a configuração que dá origem à criança antissocial, que se não tiver esse processo interrompido, se tornará um delinquente juvenil. Quando o comportamento agressivo se apresenta à criança, este se torna um artifício do repertório infantil sobre resolução de problemas, segundo Hart (2008), toda vez que a violência é utilizada perde-se a oportunidade de apresentação de um modelo não violento para resolução de conflitos.

Trindade (2009) aponta que as crianças esperam uma relação de bondade e carinho com os adultos, porém, quando não a encontram, reconhecem como a única maneira de resolução do conflito a identificação com a agressividade. Deste modo, crianças com histórico de maus-tratos têm maior chance de cometer atos delinquentes do que crianças que não foram maltratadas. O autor cita, ainda, que a literatura aponta a importância da família na formação do indivíduo e na sua predisposição à delinquência, para tal, apresenta a Teoria da Continuidade com três modelos fundamentais: continuidade homotípica, no qual a criança vítima de violência reproduziria a mesma violência na idade adulta; continuidade heterotípica, que afirma que a violência na infância não é preditivo de distúrbios de conduta, mas que haveria uma enorme gama de efeitos decorrentes; não continuidade, na qual o fato de ter sofrido violência na infância não se relaciona com o cometimento de atos delinquentes futuros.

16 Holding é um conceito apresentado por Winnicott em "O brincar e a realidade", definido como um comportamento do cuidador, que auxilia na edificação da personalidade da criança, o que é importante para todas as relações que o sujeito exercerá com outras pessoas e com o meio no futuro.

As teorias de continuidade são criticadas por sua característica determinista, porém não é possível negar que crianças que sempre foram criadas em locais onde a violência direta ou indireta é mais presente, tem a violência muito mais naturalizada, como é possível observar em relatos dos chamados "menores do tráfico" nas comunidades do Rio de Janeiro. O contexto violento em que estão inseridos em suas comunidades torna o crime uma opção mais viável de ganhar dinheiro e prosperar do que para crianças que vivenciaram ambiente sem violência. Não se pretende com isso apresentar um caráter determinista, apontando que toda criança oriunda de comunidades e famílias violentas virá a cometer qualquer tipo de ato infracional, mas não se pode negar que o convívio diário com tais situações torna mais fácil a repetição e naturaliza o comportamento (TRINDADE, 2009).

Esse contexto é explicado na Psicologia Social que, segundo Lane (2014), situa na família o primeiro contato com a sociedade, local onde são feitas as primeiras identificações, em seguida com a escola e toda a sociedade que nos rodeia. É a partir destes primeiros contatos que a criança tem com o outro, primeiro os pais e depois as demais pessoas próximas, que ela desenvolve sua visão de mundo e pode, a partir daí, desenvolver comportamentos que lhe pareçam cabíveis.

2. METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, com coleta de informações bibliográficas e documentais e tem como objetivo verificar se há relação entre comportamento delituoso na adolescência com a possível violência sofrida na infância.

Foi devidamente autorizado pelo Juiz da Vara da Infância e Adolescência de Petrolina/PE, o qual permitiu, mediante despacho judicial, ressalvando obstáculo da direção das instituições, o acesso aos dados de atendimento, realizados pela equipe técnica da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades da FUNASE de Petrolina/PE, com a finalidade de verificar se os mesmos haviam sofrido qualquer tipo de violência na infância.

Posteriormente à autorização concedida, realizou-se diligências nas unidades de aplicação de medidas socioeducativas Centro de Internação

Provisória (CENIP), Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) e Casa de Semiliberdade (CASEM), tendo obtido, também, autorização da direção para acesso às informações e busca de dados para pesquisa. Por conseguinte, realizou-se pesquisa documental dos atendimentos, sem menção às identidades dos adolescentes nem aos delitos cometidos. O levantamento dos dados concentrou-se nos adolescentes do sexo masculino, público da Instituição, que cumprem medidas socioeducativas no município de Petrolina. Foram considerados os adolescentes em regime fechado, os que aguardam julgamento e os que cumprem medidas em liberdade. Vale ressaltar que, apesar da adolescência estar compreendida entre 12 e 18 anos incompletos, podem existir internos com mais de 18 anos, mas que cometeram os atos infracionais durante a adolescência e estão terminando de cumprir suas medidas, uma vez que é possível que esses terminem de cumprir suas medidas e sejam colocados em liberdade ou sejam encaminhados às instituições prisionais para o cumprimento de penas mais longas após novo julgamento.

A análise dos dados foi realizada com base no Plano Individual de Atendimento (PIA), que é usado pela equipe técnica para acompanhamento dos adolescentes. Somente no CASE e na CASEM este documento está disponível, já que nesses locais os adolescentes já estão cumprindo medidas e ficarão por um maior espaço de tempo. O PIA é um questionário padronizado, fornecido pela Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude do Estado de Pernambuco (SDSCJ) e seu preenchimento é orientado pela própria secretaria, devendo o técnico da FUNASE seguir as instruções de preenchimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o levantamento das informações, foi salientado pela equipe técnica que, muitas vezes, a violência não é relatada pelo indivíduo depoente, pois este não a considera uma violência, entendendo o ato como atitudes dentro da normalidade dos relacionamentos. No CENIP, local para onde os adolescentes são encaminhados logo que recolhidos pela polícia, não há um instrumento formal de atendimento, porém é feita uma escuta qualificada pela equipe técnica e posterior elaboração de relatório, o que tornou mais complicada a coleta de dados, já que depende de uma interpretação do atendimento realizado.

A primeira Instituição visitada foi o CASE, local onde estão internados 45 adolescentes que são acompanhados por duas equipes técnicas compostas por uma psicóloga e uma assistente social e cada equipe fica responsável por um número de adolescentes. Ao observar o PIA, buscaram-se dados de violência contra a criança/adolescente ou violência intrafamiliar de um modo mais geral, porém, foi encontrado também outro dado que chamou a atenção: o envolvimento de familiares com a justiça criminal. Percebeu-se que seria um dado muito relevante a ser observado, já que poderia ser um indício de naturalização do comportamento transgressor, uma aproximação com a realidade da transgressão.

Após dois dias de visitas para a leitura dos casos das duas equipes, constatou-se que a equipe I acompanhava 27 adolescentes, sendo que quatro deles ainda não tinham seus PIAs preenchidos, pois a equipe tem o prazo de 15 dias para a realização deste atendimento, por conseguinte, esses dados foram contabilizados como sem resposta, já que não continham nenhum preenchimento. A equipe II, por sua vez, atendia 18 adolescentes e todos já haviam realizado os PIAs com as técnicas. Após a leitura dos PIAs, os dados foram tabulados e classificados conforme a resposta às seguintes perguntas contidas nos questionários: 1) O adolescente apresenta indício de violência?; 2) Existe violência intrafamiliar? De que tipo?; 3) Há familiares envolvidos com a justiça criminal?

Em relação ao primeiro item, dos 45 adolescentes acompanhados, 39 não apresentavam indícios de ter sofrido violência, cinco não responderam a esta questão e apenas um sofria violência. As técnicas enfatizaram que a resposta a esta questão se baseia na observação delas quando o adolescente chega à instituição, se apresenta alguma marca de violência, mas não na vivência diária daquele adolescente, ou seja, não é possível constatar, naquele momento, alguma violência psicológica ou mesmo física que não deixe marcas visíveis. De acordo com a equipe, elas são orientadas a preencher o formulário do PIA informando apenas se o adolescente apresenta marcas pelo corpo que indiquem o uso de violência recente contra esses adolescentes. Neste quesito, o formulário do PIA possui linhas para o preenchimento de informações pertinentes ao histórico de violências a que estes adolescentes podem ter sido expostos ao longo da vida, mas este espaço não estava preenchido. É importante refletir sobre o porquê de apenas a violência física mais recente ser registrada e o porquê de não

haver uma busca por outros tipos de violências que podem ter ocorrido em tempos mais distantes ou remotos e que podem ter contribuído para a realidade comportamental do adolescente internado. Esta observação é de extrema pertinência, uma vez que experiências traumáticas da infância podem ser recalcadas em nível inconsciente e voltar em forma de sintoma – que pode, inclusive, ser demonstrada em atos de delinquência.

No quesito da violência intrafamiliar foi observado que em 18 casos existia algum tipo de violência dentro de casa, em 22 não havia essa incidência e em cinco deles não havia resposta. Dentre os casos de existência da violência, esta foi classificada em sexual, física e psicológica (tipos principais). Pontuando que um mesmo caso pode aparecer em mais de um tipo de violência, contabilizou-se 15 vítimas de violência física, 14 vítimas de violência psicológica e um caso de violência sexual. As técnicas salientaram que esse dado poderia não condizer com a realidade, visto que, em algumas famílias, o ato de gritar ou bater está tão arraigado que não é percebido como violência.

Em relação ao envolvimento de parentes com a justiça criminal, constatou-se que em 24 casos algum familiar já foi preso ou indiciado por algum crime, em 16 casos não havia envolvimento de familiares em problemas com a justiça e cinco casos não forneceram respostas para esse questionamento. Após essa coleta de dados, diligenciou-se ao CENIP, onde 22 adolescentes aguardavam audiência com o juiz da Vara da Infância e Juventude para então serem encaminhados ao CASE ou CASEM.

No CENIP, por se tratar de um espaço onde os adolescentes passam um curto período de tempo, não há necessidade de realização do PIA, sendo feita escuta qualificada pela equipe técnica, composta por uma assistente social, uma psicóloga e uma advogada. Deste modo, os dados se apresentavam mais subjetivos, sem roteiro de perguntas, dificultando a compilação dos mesmos. Porém, com a leitura de cada um dos atendimentos, foi possível verificar que a violência contra o adolescente aparece em sete casos, sendo esta subdividida entre violência física (um caso), sexual (um caso) e negligência (sete casos), lembrando que um mesmo adolescente pode estar incluído em mais de um tipo. Não houve relato de violência em 15 casos.

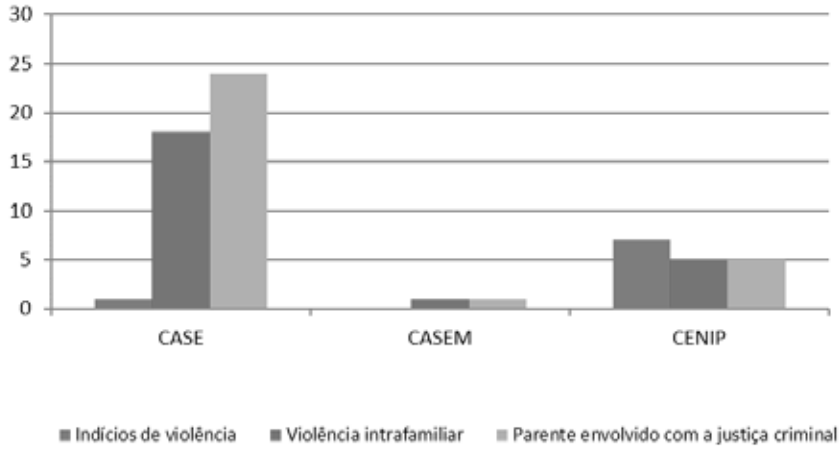
No quesito violência intrafamiliar, não havia informações em 17 relatórios e em cinco foram identificados casos de violência, subdivididos

entre sexual (dois casos) e física (cinco casos), ressaltando que um mesmo indivíduo pode ser vítima de mais de um tipo de violência. Já no que tange ao envolvimento de familiares com a justiça criminal, observou-se que 17 casos não apresentam informações e cinco relatam o envolvimento de algum parente em ato ilícito.

Por fim, diligenciou-se à CASEM, onde havia um número bem reduzido de adolescentes, apenas três, dos quais nenhum apresentava indícios de violência. No quesito violência intrafamiliar, apenas um apresentava violência do tipo física e os outros dois não eram oriundos de famílias violentas. No que diz respeito ao envolvimento de familiares com a justiça criminal, tem-se que em apenas um caso havia esse tipo de envolvimento, nos outros dois não.

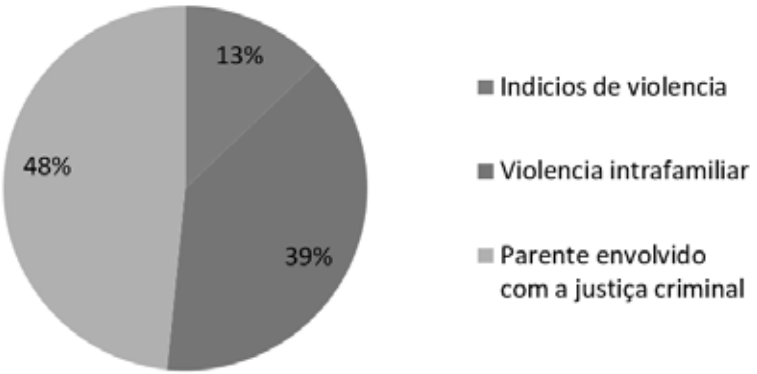
No total, obteve-se acesso a 70 relatos de atendimentos de adolescentes – número que reflete a quantidade de adolescentes que estavam sob responsabilidade da FUNASE de Petrolina, até o momento da coleta de dados. Em posse de todos esses dados, foram produzidos os gráficos seguintes, que sintetizam todas essas informações de maneira mais simplificada:

Gráfico 1: Casos de violência vivenciados pelos adolescentes por unidade da SDSCJ (n=70)



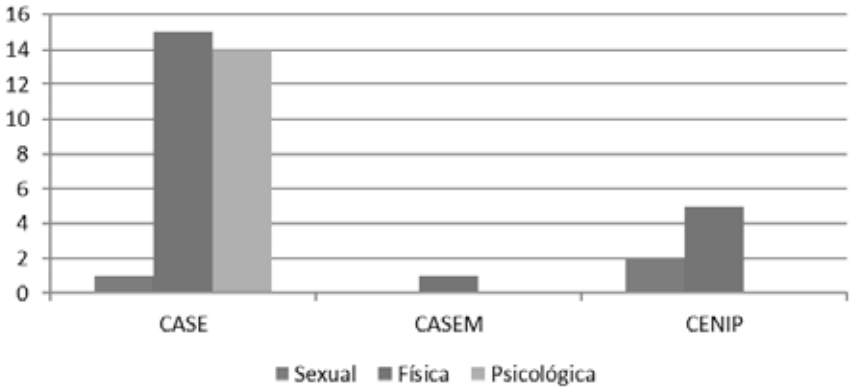
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2: Frequência de dados (n>70)



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3: Tipos de violência intrafamiliar identificados (n>70)



Fonte: Dados da pesquisa

Outro número que se mostra mais interessante em relação aos demais é o que diz respeito ao tipo de violência sofrida. No gráfico, observa-se que a violência física é muito mais percebida do que as demais, o que leva à reflexão sobre os tipos de violência e de que maneira são reconhecidos. Talvez, o fato de a violência física ser mais perceptível faz com que ela

se mostre em maiores quantidades, porém, isso não quer dizer, necessariamente, que as demais não existam, elas podem ter ficado ocultas por serem mais difíceis de serem percebidas.

É possível perceber também que a violência intrafamiliar e o envolvimento de familiares com a justiça criminal apresentam números consideráveis, o que remete à ideia da violência indireta, na qual a criança não é a vítima direta, mas acompanha episódios de violência a terceiros, reforçando a hipótese inicial, o que é reiterado por Hart (2008), quando mostra que a presença desses conflitos na infância aumenta a probabilidade da violência ser vista como forma legitima de reação a conflitos.

Com base nestes dados, são reforçadas as teorias que enfatizam o poder da família como primeiro local de identificação do sujeito, sendo a partir dela que todos os comportamentos se moldam (PAULINO, 2020).

4. CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a violência pode estar tão naturalizada dentro do ambiente familiar que passa a ser considerada parte do funcionamento daquela família, não sendo mais percebida como algo prejudicial. Deste modo, faz-se necessária uma intervenção mais pontual e aprofundada, no ambiente da FUNASE, para que haja uma tentativa de percepção mais aproximada da realidade sobre a violência nessas famílias.

A aplicação de questionário aberto, elaborado de forma a abranger o mais amplo conceito de violência, permitindo que o adolescente discorra sobre o que entende como violência e de que maneira a mesma aparece em sua vida, seria uma forma de alcançar dados mais próximos da realidade das famílias.

Diante da escassez de dados observada na pesquisa e da possibilidade de que haja discrepância com a realidade, a pesquisa identificou que as informações sobre a influência das violências praticadas no ambiente familiar não são devidamente constatadas através dos instrumentos utilizados na atualidade, sendo necessária uma reformulação nos procedimentos de diagnósticos direcionados aos adolescentes em conflito com a lei. Logo, percebe-se a necessidade de uma nova inserção no campo estudado para problematizar, em conjunto com a equipe técnica, sobre a ausência de maiores aprofundamentos sobre a violência envolvendo esses adolescen-

tes. É possível observar que os adolescentes da CASEM tem menor histórico de violência familiar e que no CASE há forte influência da violência psicológica na vivência do grupo familiar.

Outro ponto que vale a pena ser ressaltado é a necessidade da unificação dos instrumentos de coleta nas três instituições (CASE, CASEM e CENIP), para a construção de um banco de dados que facilitaria a observação destas informações pela própria equipe, bem como uma possível intervenção no contexto familiar, no sentido de minimizar a continuidade da violência naquele ambiente. Para tal fim, é necessário, também, que o CENIP conte com uma interpretação menos subjetiva das informações, pois, por ser o primeiro contato do adolescente com a instituição, os dados poderiam ser mais aprofundados.

Entidades governamentais e não governamentais, em conjunto com a sociedade e profissionais de diversas áreas, como Direito, Psicologia e Serviço Social, poderiam desenvolver ações intersetoriais preventivas junto às famílias, no sentido de prevenir o aumento da violência na sociedade em que vivemos. É perceptível, com base nos gráficos, que a violência é uma constante nas famílias, existindo uma provável influência de adultos que se envolveram com a justiça criminal na vida destes adolescentes infratores.

Conclui-se, portanto, que os índices de violência intrafamiliar e de envolvimento de parentes com a justiça criminal apresentam porcentagens consideráveis, ratificando a hipótese de que o meio familiar pode influenciar o comportamento antissocial apresentado por adolescentes envolvidos com delinquência, reiterando a necessidade de uma intervenção corretiva mais precisa, bem como demonstrando a necessidade de uma postura mais preventiva por parte de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Sônia (org.) Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise. Rio de Janeiro: **Revinter**, 2010. 3ª edição, p. 77-88.

AMARAL, Mônica (Org.). Educação, Psicanálise e Direito: Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2006. 1ª edição, p. 199-216.

ARIÈS, Philippe (Tradução: Dora Flaksman). **A história social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

CARMO, Carolina Jacomini do; HARADA, Maria de Jesus C.S. **Violência física como prática educativa.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n6/es_v14n6a04.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <http://pt.script.com/doc/4761997/DEL-PRIORE-MARY-Historia-da-infancia-no-Brasil>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FIORELLI, José Osmir; MANGINI, Rosana Cathya Ragazzoni. **Psicologia Jurídica.** São Paulo: Atlas, 2014.

FRANCISCO, Ana Lúcia; SOUZA, Severino Ramos Lima de (orgs.). **Psicólogos na FUNDAC: uma história que precisa ser contada.** Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, 2009.

GABATZ, Ruth Irmgard Bartschi; BEUTER, Margrid; NEVES, Eliane Tatsch; PADOIN, Stela Maris de Melo. **O significado de cuidado para crianças vítimas de violência intrafamiliar.** Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100020>. Acesso em: 20 maio 2016.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência física doméstica contra crianças: os difíceis caminhos do conhecimento científico.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a17.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

HART, Stuart N. **O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório Mundial sobre violência e saúde.** Organização Mundial da Saúde: Genebra, 2002. Disponívelem: <http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 2014.

PAULINO, Carlos Gonçalo Viegas. **Experiências de Adversidade na Infância: Impacto nos Problemas Psicossociais e Comportamento Desviante no Início da Idade Adulta.** Dissertação do Mestrado em Psicologia. ISPA – Instituto Universitário: Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa, 2020.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Manual Esquemático de Criminologia.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 155-157.

PFEIFFER, Luci; ROSÁRIO, Nelson Augusto; CAT, Mônica Nunes L. **Violência contra crianças e adolescentes – proposta de classificação dos níveis de gravidade.** Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822011000400002>. Acesso em: 20 maio 2016.

PILOTTI, Francisco, RIZINI, Irene (orgs). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO JUNIOR, Antônio Augusto; CASSEPP-BORGES, Vicente; SANTOS, Janielly Gonçalves dos. **Caracterização da violência contra crianças e adolescentes e estratégias interventivas em um município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n2/1414-462X-cadsc-23-2-124.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

RODRIGUES, Alex. **Brasil tem cerca de 22,6 mil jovens privados de liberdade, diz CNJ.** Agência Brasil, 2018. Disponível em:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/brasil-tem-cerca-de-226-mil-jovens-privados-de-liberdade-diz-cnj>. Acesso em: 7 fev. 2021.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social.** 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês Gonçalves Dias. **O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem.** Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

SÁ, Alvino Augusto de; SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia e os problemas da atualidade.** São Paulo: Atlas, 2008.

TRINDADE, Jorge de. **Manual de Psicologia Jurídica para Operadores do Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

UNICEF. **Hidden in Plain Sight:** A statical analysis of violence against children. Nova York: Division of Data, Research and Policy, 2014. Disponível em: <http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: LTR, 1999.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olívia Justen; ZOCCHE, Cláudia Regina Endo. **Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a05.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: TUTELA JURISDICIONAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Humberto de Lima Rocha[17]

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental social, é um direito individual e também direito difuso e coletivo regido pela premissa da dignidade da pessoa humana. Em razão disso, imprescindível é sua caracterização diferenciada dos demais direitos fundamentais, ainda que igualmente possuam natureza jurídica de direitos subjetivos. Imperiosa também é a análise das diferenças existentes entre os sujeitos e grupos de sujeitos que formam o contexto educacional, divididos entre modalidades de ensino as quais denominamos: Educação regular e especial, Educação de jovens e adultos, Educação do campo, Educação indígena, Educação quilombola, Educação profissional e tecnológica.

---

17 Professor; mestrando em Direito pela Universidade de Itaúna. Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP; advogado; bacharel em Direito pela Faculdade Divinópolis – FACED.

O direito à Educação deve ser compreendido como sendo um mecanismo potencializador da mutação social inerente à integração a comunidade dos grupos considerados marginalizados e/ou minoritários, permitindo não só sua emancipação, como também a efetivação de um Estado democrático de direito. Trata-se de um Estado que se beneficia indiretamente do desenvolvimento educacional dos indivíduos nele inseridos, visto que eles serão os atores transformadores do próprio Estado.

Dada sua importância, o Direito à Educação, na contramão dos demais direitos sociais, possui caráter compulsório (restrito à educação básica nos termos do art. 208, I, da Carta da República de 1988), retirando dos sujeitos, ao menos nessa fase, a autonomia de exercê-lo ou não. Isso justifica a sua gratuidade e manutenção pela esfera pública, devendo também serem fomentadas ações que visem a sua universalização. Sob essa ótica, tem-se que a Educação é um imperativo categórico dos direitos humanos que permite a consolidação da cidadania como sendo o "direito de ter direitos", como nos preleciona Hannah Arendt.

Ainda no que se refere à construção do contexto educacional, frisa-se a Sociologia, enquanto a ciência que estuda a sociedade e a exteriorização dos vínculos sociais, possibilita que os indivíduos inseridos no âmbito da escolarização criem uma ideia de cidadania, reconhecendo-se enquanto cidadão e ocupando, assim, o seu espaço no Estado Democrático de Direito.

É um problema que a educação no Brasil não seja encarada como uma forma de desenvolvimento social no que se refere à cultura e aos aspectos intelectuais. O que existe é uma expectativa de mobilidade social entre as classes menos favorecidas, focando apenas nas questões econômicas, deixando de lado a informação de que pertencer a uma determinada classe social vai muito além do estar nessa referida classe. Sob essa ótica, discute-se a desigualdade social e a estratificação educacional para efetivação da universalização da educação no sistema prisional.

A universalização da educação no Brasil iniciou-se na década de 70. Mas ainda se faz necessária a discussão acerca de que a mera oferta educacional sem a devida adequação de sua prestação – levando em consideração o contexto social e o capital cultural dos alunos, bem como a regular prestação educacional em níveis suficientes de qualidade – poderá resultar no aumento do índice de evasão escolar e da faixa de analfabetos funcionais. Este fator impactará socialmente e economicamente à coletividade

através da criminalidade e da inviabilidade do desenvolvimento econômico/sustentável do nosso país.

Analisando a atual situação das unidades prisionais do Brasil, pode-se verificar que o Estado brasileiro concede parcialmente o acesso educacional no âmbito prisional. Isso se apresenta como um reprodutor das práticas educacionais excludentes, já que não leva em consideração o acesso amplo aos mecanismos educacionais. O atual sistema educacional brasileiro preconiza a sistematização cumulativa de conteúdos em massa, em detrimento da adequação pedagógica ao capital cultural dos alunos, desconsiderando, assim, a pluralidade desses sujeitos. Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que por meio desses bens, esses alunos se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados (NOGUEIRA, 2017, p. 35). Especificamente, considera-se grupos socialmente inferiorizados aqueles que não só deixaram de ter acesso à educação, como também aqueles que tiveram acesso a uma educação precária e/ou que vivem em situação de vulnerabilidade social e cultural.

A análise da situação em questão faz uma referência, mesmo que inconsciente, ao apelo à tutela jurisdicional como uma oportunidade de solução do problema. E assim seria, se não fosse a separação dos poderes e a limitação da atuação do judiciário nesse aspecto, ainda que em defesa de um direito coletivo – dada a discricionariedade do poder Executivo no que se refere à elaboração e execução das políticas públicas.

Há uma enorme lacuna jusconstitucional entre o direito fundamental do acesso à educação (de forma igualitária e eficaz), a atuação discricionária do poder Executivo (optando por executar políticas públicas educacionais) e a capacidade técnica do poder Judiciário (atuando em defesa dos direitos coletivos e individuais – sem ativismos) em garantir que o Executivo execute as referidas políticas educacionais.

Ante o exposto, tem-se que o propósito desta discussão é refletir acerca da democratização da educação e os alcances das tutelas jusconstitucionais para a promoção do direito fundamental à educação no âmbito prisional do Estado brasileiro.

1. DA TUTELA INTERNACIONAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO

No que se refere à tutela jurisdicional da educação no âmbito internacional, parte-se do disposto no item dois do Comentário Geral nº 11 (1.999), da Comissão de Direitos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, relacionado a aplicação do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966):

> O direito à educação, reconhecido nos artigos 13 e 14 do Pacto, bem como em alguns outros tratados internacionais, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança e Convenção para a Eliminação das Formas de Discriminação contra a Mulher é de vital importância. Classificado como um direito econômico, um direito social e um direito cultural certo. É tudo isso. É também, em muitos aspectos, um direito civil e um direito político, uma vez que é central para a plena e efetiva realização desses direitos. A este respeito, o direito à educação representa a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos.[18] (PORTUGAL, 1999).

Nesse sentido, passa-se a examinar a natureza do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro, de modo a incorporar a proteção dada a este instituto na esfera internacional em nossa sistemática jurídica, aplicando-se no Brasil a legislação constitucional e infraconstitucional inerente à questão ora em tela.

> Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem. [...]

18 Tradução livre – Comentário Geral nº 11, sobre os Planos de Ação para a educação primária – artigo 14º do Pacto (20 ª sessão, 1999).

> Artigo 26º
>
> 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 dever 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 atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) tem como finalidade a construção de uma ideia de universalidade passional e democrática, o que reafirma a instrumentalidade da educação na emancipação dos sujeitos sociais, concedendo-lhes igualdade, liberdade, fraternidade e dignidade. Não por outra razão, o sujeito de direito concebido no texto da DUDH não se evidencia como membro isolado de um grupo social, mais sim como um ser complexo, universal e plural.

É com base na defesa da liberdade e da democratização dos espaços sociais que são criadas as relações entre a lei e a educação. Isso se dá por meio do questionamento dos padrões organizacionais que determinam as construções do discurso que enaltece a liberdade e a dignidade por meio da promoção humana assegurados pelo art. 1º da DUDH: "Artigo 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" (ONU, 1948). Esse entendimento faz com que também seja verificada a capacidade da educação de promover impacto direto no desenvolvimento psicológico dos sujeitos sociais, levando-os à elaboração de uma racionalidade política, de modo a questionarem as organizações de poder político, jurídico e social.

No que se refere ao reconhecimento do direito à educação, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) determina que:

> Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (PLANALTO, 1992).

Pode-se afirmar que o direito à educação está diretamente ligado ao desenvolvimento social e à construção do conceito de democracia, visto que em detida análise da legislação internacional que abarca a temática da educação reconhece-se a natureza pública e global da necessidade de se garantir seu acesso como elemento primordial para o fomento da transformação social.

Notório é o dever do Estado de garantir o acesso educacional, não restringindo tal dever ao ato de regulamentar, mas expandindo a obrigação do Estado ao financiamento das políticas públicas educacionais. Em vista disso, o Brasil recepciona o conceito de proteção especial para a criança especificado na Convenção sobre os Direitos das Crianças adotada pela ONU em 1989 e ratificada aqui em 1990:

> Artigo 28
>
> 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:
>
> a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
>
> b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

> c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;
>
> d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e accessíveis a todas as crianças;
>
> e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.
>
> 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção.
>
> 3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento. (PLANALTO, 1990).

Vasta é a legislação existente com o intuito de defender o direito fundamental à educação e o combate as mais variadas formas de discriminação e inacessibilidade ao sistema educacional. O problema é que em que pesem os esforços internacionais em estabelecer a implantação do direito à educação, a desigualdade que assola a sociedade brasileira inviabiliza a aplicação imediata do direito e dificulta a aplicação progressiva e contínua, de forma ampla e igualitária.

A legislação internacional leva a compreensão do direito educacional como sendo um direito subjetivo, fundamental, que tem como objetivo a promoção da dignidade humana, da liberdade, da paz social e da democracia.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Ao analisarmos o texto da Constituição Federal de 1988, verifica-se que a Educação foi o direito social ao qual o constituinte cuidou de direcionar o maior número de dispositivos para sua tutela.

Em função de seus fundamentos axiológicos e teleológicos, a Carta Magna assegura o acesso à educação, cercando-o de garantias, estendendo a sua titularidade do individual ao coletivo, do privado ao público, inserindo os indivíduos e o Estado tanto no polo passivo quanto no polo ativo desse direito. Tal simultaneidade se dá, em especial, pelo fato de o Estado, *a priori* o sujeito passivo da relação, também poder ocupar o polo passivo da mesma, ante a reciprocidade e o benefício direto das ações democráticas e do desenvolvimento social.

A tutela constitucional está fundada no art.205 da CF-88, *in verbis*:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(PLANALTO, 1988).

A educação torna-se, então, direito fundamental[19] prioritário, obrigatório e gratuito, sendo assegurada a sua universalização, incluindo os que se encontram em distorção série/idade, dadas as ausências de oportunidades. Eis o disposto no texto constitucional:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

19 A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo art. 205 da Constituição do Brasil. A omissão da administração importa afronta à Constituição. [RE 594.018 AgR, rel. min. Eros Grau, j. 23-6-2009, 2ª T, DJE de 7-8-2009.] = AI 658.491 AgR, rel. min. Dias Toffoli, j. 20-3-2012, 1ª T, DJE de 7-5-2012.

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
>
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
>
> § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
>
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. [...]
>
> 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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (PLANALTO, 1988).

Torna-se evidente o fato de que a educação é um direito de todos, de modo que se pode verificar que tal instituto no ordenamento jurídico brasileiro está diretamente ligado aos processos formativos, sejam eles formais ou informais, públicos ou privados, cujo objetivo é a formação dos sujeitos, qualificando-os para o trabalho e preparando-os para o exercício da cidadania.

3. A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Ao analisar o Sistema Prisional brasileiro, pode-se verificar a ideia geral de que o Brasil se queda inerte no que se refere a efetiva garantia constitucional do acesso à educação nessa seara. Verifica-se que, apesar da

recepção de diversos tratados internacionais, bem como a promulgação de uma vasta gama de legislação referente ao acesso à educação, o Brasil não cumpre efetivamente com o compromisso de promover e prover múltiplas experiências e vivências aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade e, assim, lhes impede de idealizar e construir projetos de vida a partir das vivências experimentadas na escola, na transmissão e na partilha do conhecimento.

Os valores e expectativas de uma pessoa que sonha com seu próprio destino e decide (re)começar devem estar vinculados de forma direta com a proposta educacional, de modo que o tempo em privação de liberdade possa ser utilizado para a formulação de uma nova perspectiva de vida, de um novo futuro. A crise paradigmática também atinge a escola prisional de modo a se questionar sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político e pela emergência do poder local.

Pode-se verificar que, na sociedade contemporânea, cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada espaço educacional. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo (GADOTTI, 2000).

O estudo da construção do ensino nos demonstra que o aluno aprende quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para que se torne sujeito da sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola a qual integra. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 2000).

Segundo Marcelino (2009), a área educacional é um campo privilegiado para se observar a construção, a evolução e a transformação das representações sociais. O sistema escolar sempre foi configurado pelos grupos que nele ocupam diferentes posições. Essas configurações não são proporcionais entre si em razão das desigualdades sociais existentes, uma vez que o referido sistema reproduz as relações estabelecidas na sociedade em geral, asseverando no seu interior a estratificação da educação.

Pautando-se em um método educacional participativo e democrático, Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, propõe um método

educativo em que o educando se torna protagonista da própria aprendizagem, ante a realização de uma técnica de ensino que contextualiza o conteúdo programático com a vivência do aluno, de modo que o mesmo se veja inserido naquilo que lhe é ensinado, reconhecendo-se enquanto partícipe da evolução educacional.

> A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 2002, p. 19).

Ainda nesse contexto de participação e reconhecimento do educando, tem-se o conhecimento praxiológico, que, para Bourdieu, está diretamente ligado ao conceito de *habitus*:

> [...] *habitus* são estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Tratando-se da teoria de Bordieu, ressalta-se o entendimento de Nogueira e Nogueira:

> Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e com-

> portamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica). Segundo ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-se-ia as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais. (NOGUEIRA, 2013, p. 19-20).

Quando colocada em discussão a educação no sistema prisional, faz-se necessária a interpretação da educação como instrumento fundamental para a construção de um novo sujeito, que será devolvido para a sociedade após o cumprimento da pena e que deverá ser preparado durante o percurso educacional para essa reinserção social.

Os escritos de Hannah Arendt, no que se refere à crise educacional que assola as sociedades modernas, asseveram que a educação só ocorre pela chegada dos novos indivíduos ao mundo. Ou seja, pela chegada das crianças, que logo serão inseridas no ambiente escolar, local onde o professor, por meio de suas habilidades pedagógicas, cumprirá o seu dever de fazer com que esta criança se desenvolva, preparando-a para o mundo e para as instabilidades sociais e emocionais.

> Uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse; como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. E isto porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos. (ARENDT, 2000, p. 8).

A maior dificuldade no que se refere à aplicação da lei para a garantia do acesso à educação no sistema prisional brasileiro está diretamente ligada ao reconhecimento de que ali existem sujeitos dotados de direitos e deveres e que, em algum momento, serão reinseridos no meio social como "novos", "mesmos" ou "piores" sujeitos (pessoalmente, moralmente, psicologicamente, fisicamente), a depender das experiências que tiveram ao longo do cumprimento de sua pena.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o meio social se transforma a partir da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) através da luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social. Esta luta é o motor das mudanças sociais e consequentemente da evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais. Os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (amor), na prática institucional (justiça/direito) e na convivência em comunidade (solidariedade).

A ideia de inclusão passa por diversas questões de ordem teórica e prática, como a moral, os desafios do Estado e da Nação diante da globalização. Assim, há que se lidar com a luta por reconhecimento num mundo de diferenças. Além disso, devemos falar da inserção do individual no espaço privado e público, na interação com a alteridade e, também, na relação existente entre o individual e o coletivo como dimensão universal, buscando-se por uma justiça cotidiana que se contrapõe diante das complexas relações com o outro.

Quando deixado de lado o reconhecimento do sujeito de direito na constituição do Estado Democrático, torna-se impossível a legitimação do ordenamento jurídico instituído, uma vez que nele não se pode verificar a participação e a expressão da vontade do sujeito contemporâneo na instituição da norma, o que proporciona um ambiente de exclusão e vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas sobre a temática abordada constatam que a mera oferta educacional sem a devida adequação de sua prestação – levando em consideração o contexto e o capital cultural dos sujeitos a serem educados,

bem como a regular prestação educacional em níveis suficientes de qualidade – resulta em um acréscimo da faixa de analfabetos funcionais impactando socialmente e economicamente à coletividade. Verifica-se que não há garantia de acesso à educação no sistema prisional brasileiro. Este fator impossibilita serem sanadas as desigualdades sociais/educacionais, inviabilizando a construção de um novo conceito de cidadania pelas pessoas que se encontram privadas de liberdade. Além disso, essas pessoas ficam privadas de (re)elaborarem seu projeto de vida através da ressocialização.

São muitas as dificuldades que circundam a implementação de uma política educacional eficiente no sistema prisional. Elas partem dos conflitos sociais, culturais e pedagógicos que regem o assunto ora em tela, acerca dos quais são formuladas hipóteses, propondo-se um conceito contextualizado das políticas educacionais integradoras, bem como ampla implementação do projeto pedagógico na política prisional, buscando a efetiva inclusão dos sujeitos nas práticas educativas e o alcance da tão desejada ressocialização e consequente mobilidade social, e vão até a incapacidade do Estado em lidar com sua política estrutural e orçamentária.

A manutenção da presente situação da educação carcerária faz surgir o que pode ser conceituado como um novo sistema punitivo, pautado na negação do acesso à educação, aglomerando e regendo os indivíduos em uma espécie de cárcere social, cuja sanção penal extrapola a segregação social e a supressão de direitos. Isso fere o disposto no preâmbulo do texto constitucional, que preza pela instituição de 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.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah et al. **A crise na educação.** Entre o passado e o futuro. v. 5, p. 221-247, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu:** Sociologia. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder – introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura.** Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO PORTUGAL. **Comentário Geral n.º 11**, sobre os Planos de Ação para a educação primária, 1999. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/comentariogeral11.pdf>. Acesso em 01/02/2021.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação.** Autêntica, 2013.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em 01/02/2021.

PLANALTO. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 01/02/2021.

PLANALTO. **Convenção sobre os Direitos da Criança,** 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 01/02/2021.

PLANALTO. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,** 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 01/02/2021.

RELATIVIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS BRASILEIROS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E OS POSTULADOS DO DIREITO PENAL DO INIMIGO

Camila Vilaça Gomes da Silva[20]

INTRODUÇÃO

Com o aumento da criminalidade, percebe-se que os tribunais, não raras vezes, vêm mudando de perspectiva, de encontro ao viés garantista, com fim de atender ao clamor social ou assegurar a arrecadação tributária, como bem jurídico tutelado (erário). Como exemplo, tem-se a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da Execução Provisória da Pena, a qual consiste na condenação antes mesmo do trânsito em julgado da sentença penal condenatória, que representa uma afronta ao Princípio da Presunção de Inocência, sacramentado na Carta Magna, bem como a criminalização do mero inadimplemento do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Destaca-se que o posicionamento anterior da Corte era da possibilidade de recursos endereçados a esta e ao Superior Tribunal de

20 Advogada; secretária-geral da Comissão de Direito Tributário da 15ª Subseção da OAB/SC; membra da ABRADT; especialista em Direito Tributário pelo IBET, com extensão em Direito Penal Tributário pela APET; graduada pela PUC/MG.

Justiça (STJ), antes da condenação definitiva, sendo permitida, ainda, a decretação da prisão preventiva no que concerne ao cumprimento da pena. De forma análoga, o STF, por meio de súmulas, tal como a de número 323 e o STJ (súmula 430), demonstrou também não ser possível a cobrança como meio coercitivo para o pagamento de tributos e que a mera inadimplência não é passível de ensejar na criminalização tributária.

Não é demais registrar que o princípio da não culpabilidade, assim como a Legalidade, a Segurança Jurídica e a Isonomia, constitui um dos pilares de um Estado Democrático de Direito, tendo como antecedentes importantes a Declaração dos Direitos do Homem, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, ainda, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos. Significa dizer que, tendo como parâmetro esses grandes marcos históricos, a Constituição Brasileira de 1988 ampliou o rol de direitos e garantias. Mas a prática jurídica vem se caracterizando com a negação da aplicação destes.

Em paralelo, imperioso exaltar a teoria alemã, concebida na segunda metade da década de 1990, pelo professor Gunther Jakobs, cujos elementos são sobretudo o amplo adiantamento da punibilidade, as penas desproporcionalmente altas e as garantias processuais relativizadas.

Considerando-se que as decisões em comento evidenciam muitas semelhanças com a referida teoria, de forma a permear um punitivismo expansionista, é necessário demonstrar as consequências deste direito penal que, em muitos aspectos, corrobora a concepção do alemão Jakobs. Neste diapasão, forçoso aclarar que o conceito "inimigo" vem sendo amoldado em consonância com o contexto criminal de determinada sociedade, o que demonstra que houve uma mudança na concepção deste. Dessa forma, questiona-se se não há no Brasil a adoção da teoria, de forma amenizada, com novos pressupostos, o que descaracteriza o próprio Estado de Direito. Assim, problematiza-se a dificuldade de garantir as respostas à sociedade para reduzir a criminalidade e a ausência de arrecadação, sem, no entanto, afrontar as garantias e os princípios constitucionais, ao passo em que se adota um direito penal máximo, que vai de encontro aos pressupostos de um Estado Democrático de Direito e que, inclusive, pode legitimar o "Direito Penal do Inimigo".

1. DIREITO PENAL DO INIMIGO: A TEORIA DO ALEMÃO GUNTHER JAKOBS

A teoria denominada "Direito Penal do Inimigo", que teve Gunther Jakobs[21] como precursor, nasceu na Alemanha na segunda metade da década de 1990. Trata-se, sobretudo, de uma sistematização do direito penal, segundo a categorização imposta aos indivíduos considerados como "inimigos" ou como "cidadãos".

Referidas categorias são empregadas tendo como parâmetro a teoria da personalização contrafática, utilizada pelo autor: enquanto o "cidadão" é aquele capaz de satisfazer às expectativas das normas, conferindo comportamentos contrafáticos, o "inimigo" seria incapaz, perdendo seu atributo humano. À guisa de exemplo, tem-se a associação de terroristas, na qual se identifica o elemento de personalidade criminosa aos indivíduos. O "Inimigo" é, pois, aquele considerado perigoso à sociedade.

Nas palavras do autor:

> Portanto, o Direito Penal conhece dois polos ou tendências em suas regulações. Por um lado, um tratamento com o cidadão, esperando-se até que se exteriorize sua conduta para reagir, com o fim de confirmar a estrutura normativa da sociedade, e por outro, **o tratamento com o inimigo, que é interpretado já no estado prévio, a quem se combate por sua periculosidade.** Um exemplo do primeiro tipo pode constituir o tratamento dado a um homicida, que, se é processado por autoria individual só começa a ser punível quando se dispõe imediatamente a realizar o tipo (p. 22, 21, StGB), um exemplo do segundo tipo pode ser o tratamento dado ao cabeça (chefe) ou quem está por trás (independentemente de quem quer que seja) de uma associação terrorista, ao que alcança uma pena só levemente mais reduzida do que a corresponde ao autor de uma tentativa de homicídio, já quando funda a associação ou leva a cabo atividades dentro desta (p. 129 a StGB), isto é, eventualmente anos antes de um fato previsto com maior ou menor imprecisão. **Materialmente, é possível pensar que se trata de**

21 Professor de Direito Penal e de Filosofia do Direito na Universidade de Bonn, Alemanha.

> **uma custódia de segurança antecipada que se denomina < pena>** (JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 36).

Verifica-se, nesse sentido, que há duas tendências opostas em um mesmo contexto jurídico. No que concerne ao "Inimigo", a concessão de tais direitos e garantias somente ocorre como medida formal, contrariando na prática o disposto nas legislações. Consequência disso é um amplo adiantamento da punibilidade, penas desproporcionalmente altas e garantias processuais relativizadas.

A pena para o "cidadão" é uma reação contrafática, na qual a coação é portadora de um significado de resposta a um fato passado para sanar uma contradição, enquanto para o "inimigo" seria uma medida de segurança para garantir um fato futuro:

> [...] O fato, como ato de uma pessoa racional, significa algo, significa uma desautorização da norma, um ataque a sua vigência, e a pena também significa algo; significa que a afirmação do autor é irrelevante, e que a norma segue vigente sem modificações, mantendo-se, portanto, a configuração da sociedade. Nesta medida, tanto o fato como a coação penal são meios de interação simbólica [...]
>
> [...] Nesta medida, a coação não pretende significar nada, mas quer ser efetiva, isto é, que não se dirige contra pessoa em direito, mas contra o indivíduo perigoso. Isto talvez se perceba, com especial clareza, quando se passa do efeito de segurança da pena privativa de liberdade à custódia de segurança, enquanto medida de segurança (§ 61 núm. 3, § 66 StGB): nesse caso, a perspectiva não só contempla retrospectivamente o fato passado que deve ser submetido a juízo, mas se dirige- e sobretudo- para frente, ao futuro, no qual uma <tendência a [cometer] fatos delitivos e considerável gravidade> poderia ter efeitos <perigosos> para a generalidade (§ 66, parágrafo 1º, num. 3 StGB). Portanto, no lugar de uma pessoa que de per si é capaz, e a que se contradiz da pena, aparece o indivíduo perigoso, contra o qual se procede- neste âmbito: através de uma medida de segurança, não mediante uma pena- de modo fisicamente efetivo: luta contra um perigo em lugar de comunicação, Direito Penal do inimigo (neste contexto, Direito Penal ao menos em um sentido

> amplo: a medida de segurança tem como pressuposto a comissão de um delito) em vez do Direito Penal do cidadão, e a voz <Direito> significa, em ambos os conceitos, algo claramente diferente, como se mostrará mais adiante. (JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 22).

No que tange às garantias processuais, insta destacar que, nesse sistema, também há uma dicotomia entre os sujeitos processuais: o cidadão é acusado com suas devidas garantias, inerentes ao sistema acusatório[22]. Lado outro, o inimigo é punido sem as garantias constitucionais processuais, fundada no princípio inquisitório[23]. Assim, a despeito do imputado participar em tese como sujeito processual, há nítidas formas de coação para o "inimigo", como a prisão preventiva, que se caracteriza, nesse contexto, como uma coação física:

> Esta coação não se dirige contra a pessoa em direito – esta nem oculta provas nem foge–, mas contra o indivíduo, quem com seus instintos e medos põe em perigo a tramitação ordenada do processo, isto é, se conduz, nessa medida, como inimigo. A situação é idêntica a respeito de qualquer coação a uma intervenção, por exemplo, a uma retirada de sangue (§ 81 a StPO), assim como a respeito daquelas medidas de supervisão das quais o imputado nada sabe no momento de sua execução porque as medidas só funcionam enquanto o imputado não as conheça. (JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 38).

Interessante aclarar que Jakobs também fundamenta essa perspectiva sob a influência de alguns esboços jusfilosóficos dos séculos XVII e XVIII, que reconhecem o Estado de modo estrito, mediante um contrato. Rousseau, por exemplo, afirma que qualquer malfeitor que ataque o direito social deixa de ser membro do Estado. Como demonstra Rousseau: "A

---

22 Imperativo do moderno processo penal, frente à atual estrutura social e política do Estado. Assegura a imparcialidade e a tranquilidade psicológica do juiz que irá sentenciar, garantindo o trato digno e respeitoso com o acusado, que deixa de ser um mero objeto para assumir sua posição de autêntica parte passiva do processo penal (LOPES JR, 2014, p. 95).

23 Frente a um fato típico, o julgador atua de ofício, sem necessidade de prévia invocação, e recolhe (também de ofício) o material que vai constituir seu convencimento (LOPES JR, 2014, p. 98).

consequência diz assim: 'ao culpado se lhe faz morrer mais como inimigo que como cidadão'" (apud JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 24). De forma análoga, Fichte (apud JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 25) preceitua que o abandono ao contrato faz o indivíduo perder todos os seus direitos como cidadão e como ser humano. Kant e Hobbes (apud JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 26-27) demonstram a existência de criminosos como autores de fatos normais (cidadãos) e autores de fatos de alta traição (inimigos).

No Estado Moderno, no entanto, como aduzem os autores (JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 40), poderá se proceder de dois modos com os delinquentes: vê-los enquanto pessoas que cometeram erros ou, ainda, como indivíduos que necessitam de uma coação com fins de se impedir a destruição do ordenamento jurídico.

Não se pode deixar de registrar também que, por seu caráter de periculosidade, a função propriamente dita da aplicação de pena é descartada ao "inimigo", uma vez que ele é irrecuperável, sendo a própria negação da norma. Conforme assevera Meliá (JAKOBS; MELIÁ, 2010, p. 90-91), o Direito Penal do Inimigo se caracteriza como terceira velocidade – como destaca Silva Sánchez sobre o fenômeno do Direito Penal da Espanha – ou, ainda, nos moldes atuais em quarta velocidade, em que há imposição de penas privativas de liberdade, mas também há flexibilização dos princípios político-criminais e suas regras de imputação.

Em suma, o Direito Penal do Inimigo pauta-se em um combate, na defesa do ordenamento jurídico, contra os indivíduos que apresentam alto grau de periculosidade por meio de medidas de segurança e de um punitivismo expansionista.

2. EXECUÇÃO PROVISÓRIA DA PENA E A CRIMINALIZAÇÃO DO MERO INADIMPLEMENTO DE ICMS: RELATIVIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS BRASILEIROS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E OS POSTULADOS DO DIREITO PENAL DO INIMIGO

A Execução Provisória da Pena alude das decisões judiciais condenatórias não transitadas em julgado. Antes da decisão do STF, proferida em 5 de outubro de 2016, o posicionamento consolidado por meio do

Habeas Corpus (HC) 84.078, em 2010, foi de que tão somente o trânsito em julgado da decisão condenatória era o meio apto a ensejar o início da pena, não sendo possível uma execução com a pendência de recursos endereçados ao STF e ao STJ, de modo que era permitida a decretação da prisão preventiva. Isso porque o processo penal deve estar intrinsecamente relacionado ao texto constitucional. Exemplo disso é o Princípio da Presunção de Inocência, pelo qual "ninguém deverá ser condenado antes do trânsito em julgado da sentença penal condenatória", conforme art. 5º, LVII.

O voto do Ministro Eros Grau ilustra a situação:

> Nas democracias mesmo os criminosos são sujeitos de direitos. Não perdem essa qualidade, para se transformarem em objetos processuais. São pessoas, inseridas entre aquelas beneficiadas pela afirmação constitucional da sua dignidade (art. 1º, III, da Constituição do Brasil). É inadmissível a sua exclusão social, sem que sejam consideradas, em quaisquer circunstâncias, as singularidades de cada infração penal, o que somente se pode apurar plenamente quando transitada em julgado a condenação de cada qual.
>
> Ordem concedida. (*HC 84078, Relator(a): Min. EROS GRAU, Tribunal Pleno, julgado em 05/02/2009, DJe-035 DIVULG 25-02-2010 PUBLIC 26-02-2010 EMENT VOL-02391-05 PP-01048)*

Entretanto, o STF, à época, decidiu de modo contrário, compreendendo que o art. 283 do Código de Processo Penal (CPP)[24] não impede a execução da pena após condenação em Segunda Instância. A decisão tem como origem o julgamento do HC 126292, em que fora estabelecida a execução provisória da pena. Trata-se de um crime de roubo qualificado

24 Art. 283. Ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado ou, no curso da investigação ou do processo, em virtude de prisão temporária ou prisão preventiva.

§ 1o As medidas cautelares previstas neste Título não se aplicam à infração a que não for isolada, cumulativa ou alternativamente cominada pena privativa de liberdade

§ 2o A prisão poderá ser efetuada em qualquer dia e a qualquer hora, respeitadas as restrições relativas à inviolabilidade do domicílio (BRASIL, 1941).

cometido por um ajudante-geral, que fora condenado à pena de 5 anos e 4 meses de reclusão. Dessa forma, condenado em Primeira Instância, o réu interpôs recurso ao Tribunal de Justiça de São Paulo, que negou seu seguimento e determinou a imediata expedição do mandado de prisão.

O Partido Nacional Ecológico (PEN) e o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) pleitearam Ações Declaratórias de Constitucionalidade (ADCs) 43 e 44 para a suspensão dos acórdãos prolatados em Segunda Instância. O resultado disso foi de que a norma não veda o início do cumprimento da pena, mesmo após esgotadas as instâncias ordinárias.

O ministro Barroso, por exemplo, destacou que a Presunção de Inocência é um princípio, e não de uma regra, o que permite a ponderação com outros valores constitucionais de mesma natureza:

> A presunção da inocência é ponderada e ponderável em outros valores, como a efetividade do sistema penal, instrumento que protege a vida das pessoas para que não sejam mortas, a integridade das pessoas para que não sejam agredidas, seu patrimônio para que não sejam roubadas. (ADC 44-DF, Relator(a): Min. Fachin, 2019. http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADC44.pdf).

De forma similar, Gilmar Mendes votou fazendo um cotejo ao direito comparado sob o argumento de que países rigorosos aceitam a ideia da prisão com decisão de segundo grau. Indubitavelmente, a decisão trouxe novos panoramas não somente para o âmbito penal, como também nas questões concernentes ao direito constitucional, internacional e, até mesmo, no seio social. Ocorre que, posteriormente em 2019, houve mudança novamente de perspectiva do Tribunal proibindo à execução provisória da pena, com exceção de medidas cautelares e preventivas.

Como evidenciado, houve uma mudança extrema de 2009 a 2016, com retorno de entendimento em 2019, no que concerne ao Princípio de Presunção de Inocência. Não é demais registrar que a própria Constituição de 1988 ratificou a Declaração dos Direitos do Homem de 1789: "Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda

da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei." (DECLARAÇÃO, 2016a).

Igualmente, há expressa previsão na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, em que o Brasil é signatário. Nesse sentido, torna-se claro que em 2016 o STF alterou seu posicionamento garantista contra o próprio Estado Democrático de Direito, visto que o referido Princípio é corolário deste, não se admitindo flexibilização dessa forma. Embora seja imprescindível a historicidade, como característica de um princípio, em conformação ao contexto social, referida mudança, de forma brusca, representa afronta à Segurança Jurídica, que é o sobreprincípio norteador dos demais (CARVALHO, 2018).

Da mesma forma ocorreu com a decisão recente do Supremo (2019) em relação à criminalização do mero inadimplemento do ICMS. Nesse sentido, deve-se evidenciar, de antemão, que a teoria majoritária defendida no Brasil é de que crime é a conduta típica, antijurídica e culpável (EISELE, 1998). Significa que, para dar azo ao Direito Penal Tributário, é imprescindível a inobservância de um bem jurídico tutelado pelo Direito Tributário, mas, mais do que isso, que este seja necessariamente considerado crime. Entretanto, do compulsar do acórdão publicado pela Corte, percebe-se a ausência da tipicidade. Eis que a situação descrita não corresponde ao crime imputado de apropriação indébita.

Relembre-se que, consoante o art. 2º, II da Lei nº. 8.137/90, para a configuração da conduta criminosa tem que ter havido a ausência de recolhimento no prazo legal de "tributo ou contribuição social, descontado ou cobrado, na qualidade de sujeito passivo de obrigação e que deveria recolher aos cofres públicos".

Nota-se que a circunstância fática é contrária aos elementos essenciais, pois se tratou do caso de dois empresários, que, a despeito de declararem a dívida, não recolheram o ICMS devido, caracterizado como de operação própria, apurado nos períodos anuais de 2008 a 2010. Com isso, infere-se pela impossibilidade da imputação criminosa, especialmente pelos seguintes motivos:

a)Trata-se, como aclarado, de operação própria que se difere da substituição tributária. A sujeição passiva é designada em âmbito tributário, de forma legal, não podendo o direito penal alterar o referido elemento. Des-

sa forma, é imprescindível que o agente, designado como sujeito passivo por lei, tenha a consciência de reter os valores que cobrou ou descontou de terceiros, não repassando aos cofres públicos, o que não ocorreu na situação abordada;

a) Não há tipo penal, que é elementar para a conduta delituosa. O artigo examinado é claro em demonstrar a necessidade da conduta dolosa, sustentado por Eisele, com ânimo de posse permanente. Registra-se, aliás, que, em regra, não há crime culposo sem previsão legal (art. 18, II, parágrafo único, Código Penal). Portanto, o ato de declarar, em conjunto com outros elementos probatórios, poderá ser apto a demonstrar a ausência de dolo;

b) A criminalização deverá ser pautada pelo Princípio da Legalidade, corolário do Estado Democrático de Direito (art. 5º, XXXIX). Na situação, ora em exame, o STF inovou no tipo penal, determinando como atributos essenciais, além do dolo de apropriação, a "contumácia", sendo que a habitualidade não é elementar nesse tipo. Vale destacar que a professora Misabel Derzi defende que o direito penal deverá se reger de forma conceitual e não tipológica (DERZI, 2018). Ou seja, considerando-se que sua intervenção deverá ser, pelo menos, em tese, *ultima ratio*, em prol da segurança jurídica, não há liberdade irrestrita para sua ampliação, devendo-se evitar o ativismo judicial exacerbado;

c) Incoerência na argumentação defendida: em prol da defesa da receita pública, que é um dos bens jurídicos defendidos pelo ordenamento (patrimônio estatal), a Suprema Corte se olvidou de outros princípios importantes, como o da legalidade, já destacado, e o da segurança jurídica e possível isonomia, ao passo que sequer fixou "contumácia", podendo os demais tribunais fixarem como lhes aprouver, sem ter meios suficientes para tanto. Isso porque vai de encontro com outros entendimentos já consolidados (Súmula 323/STF e 430/STJ), além de tendenciar a menor arrecadação tributária no País, contra a concorrência desleal, que se pretendeu combater, visto que muitos não terão motivação para continuar empreendendo por ausência da aplicação dos princípios enfatizados. Destaca-se que, conforme defendido por Piscitelli (2011), a Teoria da Argumentação deve ser justificada e compatível com o ordenamento que lhe prescreve. Na presente análise, demonstra-se não ser o entendimento mais acertado.

Assim, pode-se inferir que, na dificuldade de encontrar um equilíbrio entre o direito penal mínimo e máximo, tem-se a relativização de garantias e princípios constitucionais de suma relevância contra todo o Estado Democrático de Direito, o que é inconcebível na harmonização dos sistemas.

O "Direito Penal do Inimigo", como dito, apresenta um amplo adiantamento da punibilidade, penas desproporcionalmente altas e garantias processuais relativizadas, que evidenciam que tal teoria é inconcebível em um Estado Democrático de Direito. Exemplo disso é que sua aplicação nos dias atuais implicaria na exclusão de garantias constitucionais de suma importância, como o Princípio da Presunção de Inocência, a Segurança Jurídica e a Legalidade. Ocorre que, com a crescente criminalidade, perceptível é o punitivismo expansionista, de modo que se evidencia uma "sociedade de risco" que clama pela proteção deste gerenciamento de perigos. Nesse diapasão, nota-se que, não raras vezes, há uma supressão dessas garantias para efetivar uma segurança ao "cidadão" ou ao bem jurídico patrimonial protegido, ainda que não haja uma garantia efetiva.

Considerando-se a decisão do Supremo em 2016 em relação à Execução Provisória da Pena, que vai totalmente de encontro ao Princípio de Presunção de Inocência e que induz ao adiantamento da punibilidade, bem como a penas desproporcionalmente altas e supressão de garantias, não estar-se-á diante de um "Direito Penal do Inimigo"? Ora demarcando a não observância ao Princípio, ora sim? Não estar-se-á diante da escolha do "inimigo"?

Importante ressaltar que o "inimigo" é uma construção para legitimar um discurso do poder punitivo. Zaffaroni assevera tal perspectiva ao afirmar que este é extremamente seletivo. No entanto, a doutrina atual rompeu com a seletividade, individualizando o sujeito em consonância com as regras estruturais de determinada sociedade de tal maneira, que o "inimigo" se torna mais vulnerável à crítica política e social (ZAFFARONI, 2007, p. 88). Exemplo disso é a influência da mídia que questiona uma resposta à sociedade, de modo que a tendência é o árduo sistema penal e processual brasileiro em prol do clamor social:

> Pela aderência ao tema, destaca-se, portanto, a técnica de "fabricação do inimigo da vez", que ocorre quando as empresas de co-

> municação social vêem "cifrões" num fato criminoso e o expõe cinematograficamente visando especialmente o lucro, mas, como consequência, acabam por despertar um clamor público e o desejo de vingança por parte da população que sente na própria pele a dor das vítimas. A consequência disso é a edição de leis de ocasião com efeitos meramente "simbólicos", sem nenhum estudo prévio de política criminal, e de decisões judiciais forçosamente prejudiciais e violadoras de princípios constitucionais reconhecidos internacionalmente como é o caso da presunção de inocência. (BRITO, 2009, p. 8.148).

Da mesma forma, não estar-se-á escolhendo o "inimigo" por meio da contumácia? Sem sequer ter parâmetros objetivos? Aliás, a quem caberá a escolha? Aos Tribunais, aos Estados, a União? Não há claro tolhimento da Isonomia? Pondera-se que a proteção arrecadatória é de extrema importância, mas deve ser realizada em conformidade com o ordenamento jurídico em que esta está inserida. Consequentemente, parece ser inconcebível em prol da arrecadação criminalizar conduta não tipificada em lei por meio de critérios subjetivos, que poderão, inclusive, desencadear a própria ausência de igualdade, sendo a isonomia também premissa basilar em um Estado Democrático de Direito. Não se nega, por óbvio, a ausência de ativismo judicial em sua totalidade, que é importante como exceção e não como regra, em casos, por exemplo, de medicamentos e questões hospitalares na inércia do legislativo ou na sua insuficiência para se evitar reflexos, como o de óbito na morosidade legiferante.

Ocorre que, como já destacado, em Direito Penal Tributário, referida discricionariedade por meio do Judiciário deverá ser evitada, sob pena de afrontar garantias e princípios constitucionais de suma relevância, como a Segurança Jurídica na manutenção do Estado Democrático de Direito. Os critérios sugeridos por aquele que está no poder ou sua insuficiência, muitas vezes, demarcam o "inimigo" de forma errônea, como aquele perigoso à sociedade de forma desacertada. Sendo assim, atualmente, o "inimigo" não é tão somente aquele associado a grupos terroristas, como no conceito originário da teoria, mas aquele que ameace o coletivo. Significa dizer que referida expressão é condizente com o cenário criminal de determinada sociedade.

O "Direito Penal do Inimigo" se personifica na tentativa do Estado em proteger a segurança pública, na ausência da atuação como *ultima ratio*. Zaffaroni expõe tal perspectiva ao mencionar a atuação do Estado de Polícia em que se quer cessar os perigos em potencial:

> Com a modernidade, todas as teorizações baseadas em discursos teocráticos-biologistas foram deixadas de lado. Retomou-se o idealismo platônico e tendeu-se a deixar o estranho de fora do direito penal para entregá-lo a medidas policiais (direito administrativo), em especial se se tratava de indesejáveis ou indisciplinados (perigos em potencial). (ZAFFARONI, 2007, p. 90).

Não se pode deixar de acentuar que a proposta de Jakobs é inviável, uma vez que retira o próprio Estado de direito:

> O Estado de direito concreto invocado pelo professor de Bonn – isto é, o que fica consignado nos fatos entregues ao juízo sobre a necessidade que o soberano tenha e ao espaço do poder real de que ele dispunha – anula o Estado de direito abstrato, ou seja, cancela o próprio princípio do Estado de direito, ficando o limite do poder em mãos de um soberano que individualiza inimigos por decisão política e contra quem não se pode oferecer resistência a prevalência de uma pretensa razão instrumental – cuja base empírica, aliás, é falsa-leva à razão de Estado e à consequente negação do Estado de direito. (ZAFFARONI, 2007, p. 164).

Resta indubitável que as perspectivas do Supremo em análise convergem ao expansionismo punitivista, uma vez que há clara afronta aos princípios político-criminais e às regras de imputação, características presentes no referido fenômeno, segundo Sanchéz:

> O conjunto de fenômenos sociais, jurídicos e políticos comentados nos apartados anteriores vem experimentando no direito penal um acúmulo de efeitos, que configuram o que convencionamos chamar de "expansão". A algumas das manifestações da "expansão" já se fez alusão exemplificativa anteriormente, como a flexibiliza-

> ção dos princípios políticos – criminais ou das regras de imputação (SÁNCHEZ, 2013, p. 144).

Assim, corrobora-se a perspectiva do autor em epígrafe ao elucidar que a expansão do direito penal deve ser regida como uma emergência e uma excepcional gravidade de conflito:

> Daí por que, nesses âmbitos, em que a conduta delitiva não somente desestabiliza uma norma em concreto, senão todo o direito como tal, se possa discutir a questão do incremento das penas de prisão concomitantemente a da relativização das garantias substantivas e processuais. Porém, em todo caso convém ressaltar que o Direito Penal da terceira velocidade não pode manifestar-se senão como o instrumento de abordagem de fatos de "emergência", uma vez que expressão de uma espécie de "Direito de guerra", com o qual a sociedade, diante da gravidade da situação excepcional de conflito, renuncia de modo qualificado a suportar os custos da liberdade de ação. (SÁNCHEZ, 2013, p. 196).

Posto isso, percebe-se possível adoção de alguns postulados da teoria alemã na realidade brasileira, com a flexibilização de garantias e princípios constitucionais que norteiam o ordenamento jurídico, com suas alterações no contexto social atual em que vivemos.

CONCLUSÃO

O Direto Penal do Inimigo, embora seja criação advinda da doutrina alemã, encontra-se muito presente em diversos ordenamentos jurídicos, com acréscimos de pressupostos decorrentes da atual realidade criminal. Exemplo disso é que o conceito de "inimigo" vem sofrendo alterações, sendo não somente aquele associado a grupos terroristas, mas, sobretudo, por representar alguma periculosidade à sociedade. Sendo assim, além da divisão entre "inimigo" e "cidadão", referida teoria é caracterizada, essencialmente, pelo amplo adiantamento da punibilidade, pelas penas desproporcionalmente altas e pelas garantias processuais relativizadas.

Vislumbra-se, dessa forma, certa semelhança com a decisão proferida em 2016 pelo STF acerca da Execução Provisória da Pena, uma vez que

é perceptível a supressão em relação ao Princípio da Presunção de Inocência, que é pilar em um Estado Democrático de Direito. Registra-se que, em decisão outrora, a referida Corte tinha entendimento contrário, resguardando seu viés garantista e a própria Constituição. No entanto, o que se percebe é que, cada vez mais, os tribunais têm adotado novas perspectivas, sobretudo para satisfazer ao clamor social. Diante da análise do cerceamento da "Não Culpabilidade", depreende-se que o Supremo foi de encontro aos próprios preceitos constitucionais, o que viabiliza um direito penal máximo, calcado no expansionismo do direito penal.

De forma similar ocorreu com a decisão de 2019, cujo acórdão foi publicado em 2020, concernente à criminalização do mero inadimplemento de ICMS. Além da ausência dos elementos essenciais para a configuração do crime, como a tipicidade, a Corte inovou no tipo, criando modalidade outra por meio de critérios, como a "contumácia", de encontro à Constituição. Posta assim a questão, é nítida a supressão de importantes garantias e princípios constitucionais. Há, nos casos em tela, a pena desproporcionalmente alta, uma vez que há medidas cautelares, desde que preenchidos seus critérios, ou mesmo a prisão preventiva. A Antecipação da pena também se tornou presente. Eis que, na decisão em análise, não foi preciso aguardar mais as quatro instâncias, sendo necessária tão somente a condenação em segundo grau.

De forma análoga, a criminalização de mero inadimplemento poderá resultar na privação de liberdade, que, embora não seja prática corriqueira na realidade brasileira, é a demonstração da atuação do direito penal como *prima ratio,* haja vista os estigmas envoltos, bem como a relativização de princípios constitucionais e da imputação político-criminal.

Diante desse quadro, imperioso salientar que a referida Teoria é inconcebível em um Estado Democrático de Direito. Por isso, questiona-se se não há aplicação de alguns de seus postulados na realidade brasileira atual. Vale ressaltar que a concepção de Jakobs em muito diverge com as demarcações de um Estado Democrático de Direito, expressamente estampado na Constituição de 1988.

Do exposto, perquire-se se não há a legitimação de alguns postulados da teoria, de encontro aos preceitos fundamentais de um Estado Democrático de Direito, em consonância com o contexto atual da realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. Congresso. **Lei nº 8.137, de 1990**. Define crimes contra a ordem tributária, econômica e contra as relações de consumo, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8137.htm>. Acesso em: 03 out. 2020.

_____. **Decreto-Lei Nº 3.689**, de 3 de outubro de 1941**.** Código de Processo Penal. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 13 out. 1941.

_____. **Lei Nº 12.403**, de 4 de maio de 2011. Altera dispositivos do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 – Código de Processo Penal, relativos à prisão processual, fiança, liberdade provisória, demais medidas cautelares, e dá outras providências. Diário Oficial da União**.** Brasília, 5 maio 1941.

_____. Senado Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 05 de outubro de 1988.

_____. Superior Tribunal de Justiça**. Habeas Corpus** (**HC) nº 399.109,** 3ª Seção, Rel. Rogério Schietti Cruz, julgado em 22 de agosto de 2018. Disponível em: <https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1680819&num_registro=201701067980&data=20180831&formato=PDF>. Acesso em: 03 de out. 2020.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Súmula nº 430**. **Diário de Justiça Eletrônico**. Brasília, 13 de maio de 2010. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2014_41_capSumula430.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal, **Súmula 323**. **Diário de Justiça Eletrônico**, Brasília, Disponível em: <http://www.stf.jus.br/por-

tal/jurisprudencia/menuSumarioSumulas.asp?sumula=2136>. Acesso em: 03 de out. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 44. Relator: Min. Marco Aurélio. **Ação Declaratória de Constitucionalidade 44/ Distrito Federal (DF)**. Brasília, 07 nov. 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADC44.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus (HC) 84.078,** Minas Gerais, Rel. Min. Eros Grau, julgado em 05 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=608531>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal**. Habeas Corpus** (**HC) nº 126.292**, São Paulo, Rel. Min. Teoria Zavascki, julgado em 17 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10964246>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

BRITO, Auriney Uchôa de. Poder da mídia: uma análise do direito penal na sociedade da informação. In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. **Anais** [...]. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2517.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário:** linguagem e método. 7ª ed. São Paulo: Noeses, 2018.

DERZI, Misabel Abreu Machado. **Direito Tributário, Direito Penal e Tipo**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2018.

EISELE, Andréas. **Crimes Contra a Ordem Tributária.** São Paulo: Dialética, 1998.

FRANÇA, **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.** Universidade de São Paulo – Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%-

C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html >. Acesso em: 10 jan. 2021.

JAKOBS, Günther; MELIÁ Manuel Cancio. **Direito penal do inimigo:** noções e críticas. Organização e tradução: André Luís Callegaria e Nereu José Giacomolli. 4ª ed. atual. e ampl., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

LOPES JR, Aury**. Direito Processual Penal.** São Paulo: Saraiva: 11ª ed. 2014.

PISCITELLI, Tathiane dos Santos. **Argumentando pelas Consequências no Direito Tributário**. São Paulo: Noeses, 2011.

SAN JOSÉ DA COSTA RICA, **Convenção Americana Sobre Direitos Humanos.** Universidade de São Paulo – Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 1969. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OEA-Organiza%C3%A7%C3%A3o--dos-Estados-Americanos/convencao-americana-de-direitos-humanos-1969-pacto-de-san-jose-da-costa-rica.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. **O Inimigo no Direito Penal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DO CIDADÃO PRESO: O CASO DA PENITENCIÁRIA JUIZ PLÁCIDO DE SOUZA (CARUARU-PE)

Flavio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto[25]

INTRODUÇÃO

> Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo. (IRELAND, 2011, p. 20).

As garantias legais previstas durante a execução penal, bem como os direitos humanos do cidadão preso, estão descritas em diversos documentos. A título de exemplo, em nível internacional, existem várias convenções, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem e a Resolução da ONU que preveem as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso (ASSIS, 2007).

---

25 Professor do Instituto Federal de Pernambuco, doutor em História Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador do sistema prisional pernambucano, com produção nas áreas de História e de Direitos Humanos.

Já em nível nacional, a Constituição de 1988 dispõe, em 32 incisos do art. 5°, sobre as garantias fundamentais do cidadão, à proteção das garantias do homem preso. Existe ainda a legislação específica, a Lei de Execução Penal (Lei 7210/1984), que entre os incisos de I a XV do art. 41, dispõe sobre os direitos infraconstitucionais garantidos ao sentenciado no decorrer da execução de sua pena.

A educação ofertada para os cidadãos presos, no Brasil, é um destes direitos previstos na Lei de Execução Penal, que estabelece tanto a educação quanto o trabalho como parte obrigatória do cumprimento das penas nos interiores das penitenciárias do país quanto obriga os estados a oferecerem assistência médica, psicológica e social aos apenados e aos egressos do sistema. Estabelece, assim, em seu artigo 17, que "a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado". Já o artigo 31 dispõe que "o condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade". Desta forma, os estabelecimentos penais devem ter as suas instalações físicas adaptadas para oferecer essas atividades para os presos e presas.

Desde o século XIX, quando houve a instalação dos sistemas prisionais e penitenciários nas várias províncias do Império Brasileiro (ALBUQUERQUE NETO, 2015), discute-se o papel da instrução escolar e do trabalho na "recuperação" do criminoso, ou, utilizando-se um termo em uso, na sua ressocialização[26]. Desde então, tenta-se oferecer educação escolar formal e profissional nas prisões brasileiras, até que a Lei 7210/1984 a garantiu como direito indispensável à dignidade da vida dentro do cárcere. No entanto, parafraseando Marc de Maeyer (2011), "ter tempo não basta para que alguém decida aprender", é preciso que a educação seja emancipadora e desperte interesses no sujeito estudante. Ela não deve ser apenas uma ferramenta penal ou uma forma de tirar pessoas da ociosidade. Ou seja, o objetivo da educação escolar – no caso daquela ofertada no interior das prisões – não deveria ser apenas um mecanismo de enfrentamento à reincidência criminal.

26 A literatura estadunidense mais recente sobre as pessoas presas prefere o conceito de reentrada em vez dos termos mais utilizados na literatura brasileira – reinserção, reintegração e ressocialização. Ver Ross e Richards (2009).

> Argumentos tais como "a educação é uma ocupação para os detentos mais nervosos, ela é o reinício de uma educação malograda, ela vai reeducar, reorganizar a vida do detento e sua saída da prisão, humanizar as condições de detenção ou mesmo um meio de tornar a detenção mais suportável" não são nada além de péssimos objetivos que terminam por instrumentalizar a educação para finalidades que lhe são fundamentalmente estranhas. (MAEYER, 2011, p. 47).

No entanto, a materialidade do sistema prisional do Brasil não permite que o direito à educação e outras prerrogativas prevista na LEP não sejam letra morta. Mesmo em circunstâncias em que se oferte escolarização – majoritariamente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) –, ela se dá de maneira formalista, não dando à educação seu papel emancipador. Informa-se mais do que se formam cidadãos críticos.[27]

Algumas experiências isoladas ganham certo destaque diante do cenário caótico do sistema penitenciário brasileiro, cujos problemas de superlotação, violência, abusos, negação de direitos, corrupção, entre outros, são conhecidos pela sociedade. A Penitenciária Juiz Plácido de Souza, localizada no município de Caruaru, em Pernambuco, vem recebendo certo destaque na imprensa falada e escrita locais, estaduais e, às vezes, nacionais, desde a década de 2000 devido à execução do Projeto de Ressocialização e Humanização do ambiente carcerário. Ele foi criado no final dos anos 1990, mas ampliado durante a gestão da agente penitenciária Cirlene Rocha (2002-2013), que teve como marca a promoção da ressocialização e a garantia dos direitos humanos dos presos, através de diversas atividades, como o acesso à educação, à prática de esportes, ao trabalho produtivo, à presença das famílias, entre outras. É neste exemplo que iremos nos debruçar um pouco, mas antes, faz-se necessário um panorama no sistema carcerário do estado de Pernambuco.

27 Os textos que compõem o número 86 da Revista Em Aberto, do INEP, organizado por Timothy D. Ireland, fazem uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação prisional no Brasil e no cenário internacional. IRELAND, T. D. Educação em prisões. Em Aberto. v. 24, n. 86. MEC/INEP, 2011.

1. PERNAMBUCO: UM SISTEMA PRISIONAL PROBLEMÁTICO

O sistema penitenciário de Pernambuco dispõe atualmente de 23 unidades prisionais (penitenciárias, presídios, unidades agrícolas, colônias penais femininas, um hospital de custódia, um centro de observação criminológica e triagem e um centro de ressocialização), além de 61 cadeias públicas municipais. Entre os anos de 2016 e 2018, o quantitativo de vagas, nas unidades prisionais foi de: 11.484 vagas em 2016, sendo 706 vagas femininas e 10.778 masculinas; 12.744 vagas em 2017, sendo 737 vagas para mulheres e 12.007 vagas para homens; 11.033 vagas em 2018, sendo 739 para mulheres e 10.294 para homens, segundo dados do DEPEN. Tal variação nas vagas deveu-se tanto à criação de novas unidades no estado, como a unidade de Tacaimbó, inaugurada em 2016, como pela oscilação entre solturas e novas prisões ocorridas no período. Já no que tange à população carcerária, em 2016, somavam-se 45.878 presas no Estado; em 2017, 33.085, e, em 2018, 32.188.

No que diz respeito à faixa etária, prevalecem entre os homens aqueles que têm entre 18 e 24 anos e entre as mulheres, entre 35 e 45 anos de idade. Ou seja, homens mais jovens tendem a se envolverem em ações ilegais do que as mulheres, estas, geralmente, arrimos de família. Em relação ao estado civil, entre as mulheres predominam as solteiras, já entre os homens, os que possuem união estável ou são considerados amasiados, ou seja, vivem com uma companheira ou companheiro, mas sem nenhum registro formal. Esse perfil vai ao encontro das tendências já discutidas pela sociologia do crime, que aponta que homens jovens solteiros ou sem união formalizada representam a maior parcela da população carcerária, deixando para as mulheres a responsabilidade pelo sustento dos seus lares e/ou cuidado com seus filhos. Isso se confirma ao percebermos que a faixa etária de mulheres presas distingue da faixa entre os homens, visto que, como foi dito acima, a maioria das mulheres presas têm mais de 30 anos de idade.

No que tange à cor da pele, tanto entre homens e mulheres, são maioria os que se declaram pardos, seguido, nessa ordem, dos negros e brancos. Isso revela tanto a origem periférica desses criminosos, regiões onde predomina as populações negras e pardas, conforme foi dito, em relação ao

município de Paulista, em outras partes do relatório. Tanto entre homens como entre mulheres predominam uma população carcerária oriunda de zonas urbanas, tanto das capitais e regiões metropolitanas, como das cidades do interior.

Dado relevante refere-se à escolarização. Como se vê na tabela abaixo, é grande o número de pessoas cuja escolaridade não foi informada, mas a fatia dos informados revela que a maioria dos homens presos possuem no máximo o ensino fundamental incompleto, ou seja, ou são analfabetos, ou apenas alfabetizados, ou não concluíram o ensino fundamental. Entre os informados, apenas 5 homens possuem ensino superior completo. Entre as mulheres, mais de 50%, dentre os dados informados, possuem ensino fundamental incompleto, seguido por aquelas que possuem ensino médio completo.

Tabela 1: Grau de escolaridade da população carcerária de PE (ano-base 2018)

Quantidade de pessoas presas por grau de instrução	**Homens**	**Mulheres**	**Total**
Analfabeto	1.443	78	1521
Alfabetizado sem cursos regulares	1.481	6	1487
Ensino Fundamental Incompleto	1.808	457	2265
Ensino Fundamental Completo	164	63	227
Ensino Médio Incompleto	346	144	490
Ensino Médio Completo	106	112	218
Ensino Superior Incompleto	17	11	28
Ensino Superior Completo	5	8	13
Ensino acima de Superior Completo	--	--	0
Não Informado	38.818	811	39629

Fonte: DEPEN

Em suma, e de acordo com os dados socioeconômicos apresentados em outras seções do relatório, percebemos um perfil distinto entre as populações carcerárias femininas e masculina. Os homens são, geralmente, mais jovens, menos escolarizados e não solteiros. Já as mulheres são mais velhas, possuem escolarização acima da média masculina e são solteiras.

No que se relaciona à incidência por tipo penal, tanto entre a população masculina quanto a feminina predominam, no período analisado, os crimes contra o patrimônio, sendo o roubo qualificado o tipo de crime mais recorrente. O segundo enquadramento penal mais recorrente refere-se aos crimes previstos nas leis 6.368/76 e 11.343/06, ou seja, os crimes

relacionados às drogas, sendo o tráfico o mais praticado entre homens e mulheres. O terceiro tipo penal mais recorrente é o homicídio, que corresponde a 85% dos crimes contra a pessoa (entre os quais se incluem os homicídios, lesão corporal, aborto, violência doméstica e sequestro). Percebe-se, assim, que a população carcerária do estado de Pernambuco possui o mesmo perfil da população carcerária brasileira, onde predominam os jovens, presos por crimes nem sempre violentos, como os contra o patrimônio e de drogas, com baixa escolaridade e solteiros.

De acordo com os dados estudados, percebe-se que a maioria dos estabelecimentos prisionais do estado de Pernambuco não dispõem das condições mínimas para a ocupação dos presos em atividades educativas e/ou laborais. Em 2018, 9.166 estavam ocupadas apenas em atividades educacionais, o que corresponde a 28, 5% do total de pessoas presas, incluindo homens e mulheres. Dentre eles, mais de 50% estão matriculados no Ensino Fundamental, confirmando o dado de baixa escolaridade da população carcerária. Ressalte-se que apenas 38% dos estabelecimentos possuem salas de aula, 8% possuem laboratórios de informática, 23% oferecem bibliotecas.

No que tange às unidades produtivas, o número é também é baixo, pois 87% dos estabelecimentos não possuem módulo de oficinas e apenas 10% dispõem de salas de produção. Dentre as oficinas, a que ocupa mais detentos são as de artesanato. Destaque-se uma ação da Secretaria de Ressocialização em dispor de um estande na maior feira de artesanato anual do estado para comercialização dos artefatos produzidos pelos presos. Ainda no que se refere ao trabalho, em 2018, 2.856 pessoas, incluindo homens e mulheres, estavam se ocupando em alguma atividade laboral, o que corresponde a menos de 10% da população carcerária total do estado. Apenas 32% dos estabelecimentos prisionais possuem pessoas trabalhando. O número de homens e mulheres presas que executam atividades laborais e educativas, simultaneamente, soma 15.433, correspondendo a 47% das pessoas presas.

2. A EXPERIÊNCIA DA PENITENCIÁRIA JUIZ PLÁCIDO DE SOUZA (PJPS)

Como foi dito acima, a PJPS tornou-se notícia comum nas páginas de jornais caruaruenses nos anos 2000 e 2010 devido aos trabalhos

ali realizados para garantia de alguns direitos dos presos e de melhoria da vida no cárcere. Diversas atividades são oferecidas à população carcerária: escola, oficinas de trabalho, cursos profissionalizantes, prática de esportes, assistência religiosa. Além disso, alguns detentos cuidam da rádio interna da unidade e organizam competições esportivas. A interação dos reeducandos com suas famílias foi estimulada tanto através das visitas rotineiras quanto a partir de eventos, como a Semana do Preso, realizada no mês de agosto. Por tudo isso, a PJPS constitui-se, segundo Letícia Nuñes Almeida (2013), "um ponto cego na cultura do controle do crime".

Foquemos, aqui, na questão educacional. Nos anos 2000 (não conseguimos a data precisa), aulas na modalidade EJA começaram a ser ofertadas no interior da PJPS, onde passou a funcionar um anexo da Escola de Referência Nicanor de Souto Maior, da rede estadual de educação. No ano de 2013, este anexo tornou-se escola regular, recebendo o nome de Escola Gregório Bezerra (nome escolhido em votação entre os presos, que resolveram homenagear o famoso político e militante de esquerda pernambucano).

A escola da PJPS vem possibilitando educação formal na modalidade EJA à população carcerária, mas alcança menos de 20% da população total, segundo dados de 2019, quando a lotação da unidade girava em torno de 1.800 homens e a escola atendia cerca de 220 estudantes. O Censo Educação de 2019 revela os seguintes números em relação à Escola Gregório Bezerra.

EJA – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 2

Média de alunos por turma: 35

Aula Presencial

Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Ensino Religioso; Educação Física

EJA – Ensino Fundamental – Anos Finais

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 3

Média de alunos por turma: 34

Aula Presencial

Inglês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Educação Física

EJA – Ensino Médio

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 3

Média de alunos por turma: 21

Aula Presencial

Inglês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Filosofia; Sociologia; Estudos Sociais ou Sociologia; Educação Física

A escola não oferece formação profissional, mas há oferta de cursos por parte da iniciativa privada, como a Associação Comercial e Empresarial de Caruaru (ACIC) ou os Sistema S. Destaque para o estímulo da participação de estudantes em olimpíadas do conhecimento, como a participação de 13 reeducandos da PJPS na 13ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, em 2017.[28]

Em relação à infraestrutura, a escola dispõe de biblioteca, secretaria, sala para os professores e salas de aula com lousa branca. Foram disponibilizados alguns computadores para oferta futura de cursos na modalidade EaD. A escola dispõe, ainda, de televisão e projetor para utilização dos professores. Trata-se de uma estrutura precária, ainda mais após a grande

28 Veja matéria disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/alunos--da-penitenciaria-de-caruaru-vao-participar-da-olimpiada-brasileira-de-matematica.ghtml>. Acesso em 10/02/2021.

rebelião ocorrida em julho de 2016, que prejudicou toda a estrutura física da PJPS, que precisou ter seus pavilhões amplamente reformados ou reconstruídos. Durante a rebelião, as instalações da escola foram utilizadas para esconderijo de alguns presos e funcionários da unidade.

2.1 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

No ano de 2015, realizamos entrevistas semiestruturadas com diversos atores que vivenciavam o cotidiano da PJPS: gestores, professores, agentes penitenciários, assistentes sociais e detentos. Aqui, iremos trazer algumas falas e opiniões de duas personagens ligadas diretamente à Escola Gregório Bezerra.

A primeira entrevistada trabalhou na Penitenciária Plácido de Souza como professora da escola no tempo em que ela funcionava como anexo da escola Nicanor Souto Maior. A docente foi, depois, convidada pela Secretaria de Educação de Pernambuco para ser a diretora da escola, agora independente, com o nome de Escola Gregório Bezerra. Na entrevista, ela afirma que a escola se tornou autônoma seguindo os princípios da LEP, que dispõe, segundo sua fala, da obrigatoriedade da implantação de uma escola dentro de cada unidade prisional.[29] Ela afirmou que, como a população da unidade é um pouco mais velha, a modalidade de ensino é o EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde eles têm acesso tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio.

A escola atende à demanda máxima de 440 alunos (em 2015, antes da rebelião). Segundo a docente, se não fosse a falta de espaço físico, como salas, cozinha, refeitório, a demanda seria bem maior, pois os reeducandos pedem mais vagas. Porém, a entrevistada acredita que essa grande procura se dá devido à possibilidade de remissão, pois, a cada 12 horas de estudo, o detento ganha um dia a menos de pena.

De acordo com a entrevistada, os estudantes são tratados e se comportam, segundo ela, como alunos "normais". Eles conversam, perguntam, existem aqueles mais interessados e existem momentos em que é necessário pedir silêncio e de chamar sua atenção.

29 A Lei de Execução Penal não explicita a obrigatoriedade de instalação física de escolas, mas da oferta do ensino escolar e profissionalizante. Ver artigos 17 a 21.

> [...] quem chega com aquele receio, aprende logo que tá numa escola normal, porque eles se comportam igual a aluno da rua, conversam, perguntam, não querem estudar, tem de tudo na sala, tem os interessados, tem os que devoram livros que é remidos (sic) pra ele pra ler, normal... Até a bronca, tem que dar bronca da mesma forma que você dá na rua, porque se você não pedir silêncio, você não consegue dar uma aula, do mesmo jeito da rua. (informação verbal, 2015).

De acordo com a entrevistada, a relação aluno-professor é muito boa, pois eles respeitam os docentes. Ainda segundo ela, a escola teve, na época da entrevista, uma turma de concluintes do Ensino Médio, além de várias outras do ensino fundamental, bem como alguns estudantes que fizeram a prova do Enem Prisional.

Finalizando sua fala, a gestora afirma acreditar que não existe outra forma de ressocializar o detento se não for através da educação. Ela frisa que, durante as atividades escolares, os detentos relatam que estão "se sentindo gente", coisa que, em toda sua vida, eles não tinham experimentado, nunca tinham sido tratados daquele jeito, e que a visão deles muda e que a forma de se comportar e de se relacionar ficam diferentes depois que eles passam pela escola.

A outra entrevistada já havia ocupado o cargo de professora da PJPS quando a escola da unidade se constituía um anexo da Escola Nicanor Souto Maior. Quando a prisão ganhou uma escola própria, em 2013, ela foi convidada pela Gerência Regional de Educação para ocupar o lugar mais uma vez como professora formalmente lotada na Escola Gregório Bezerra. Segundo esta professora, na época em que funcionava do anexo, as salas de aula eram reduzidas. Além disso, a tramitação de documentos entre a PJPS e a Escola Nicanor de Souto Maior era intermediada por uma funcionária da penitenciária, o que dificultava um pouco o trabalho. Ela afirma que a diretora da escola fazia o possível para melhorar a situação e a Gerência Regional de Educação (GRE) também dava suporte ao anexo, enviando as técnicas (pedagogas) responsáveis pela EJA.

A docente destaca que depois que houve a autonomia da Escola Estadual Gregório Bezerra, as condições melhoraram, principalmente no que diz respeito à estrutura física e aos funcionários. Agora, ela possui uma

diretoria, secretaria, salas de aula maiores, banheiro, um bom material didático. Porém, segundo a depoente, os números ainda não eram suficientes para atender toda a demanda. Ela defende que a relação aluno-professor é boa. Os professores tratam os reeducandos com respeito, independentemente do que eles cometeram antes do encarceramento. Por serem alunos mais velhos, que, muitas vezes, já tinham experiências no mundo do trabalho, construíram uma família, eles precisam de uma metodologia diferente, existindo todo um diferencial pedagógico. Assim, segundo ela,

> [...] é um público que chega na escola esperando algo muito maior do que ele não encontrou lá fora e ele espera isso do professor, da professora, da gestora, de todos que estão envolvidos, ele espera muita coisa, muito mais do que eles tinham a expectativa lá fora, eles esperam e é nessa espera que a gente tem trabalhado, numa questão dialógica. (informação verbal, 2015).

Vale ressaltar, na fala da docente, a participação da sociedade externa, no caso das universidades e faculdades do município de Caruaru, nesse processo de oferta da educação formal, que, segundo ela, sempre propõem parcerias junto com a gestão da Penitenciária Juiz Plácido de Souza. Ela também afirma que um número grande de reeducandos vão em busca de uma vaga na escola, primordialmente, devido à possibilidade de remissão. Porém, os professores buscam passar para esses alunos através "do acolhimento, do diálogo e do debate que a remissão é importante sim, mas que o aprendizado deve ser o maior objetivo deles" (informação verbal, 2015). Neste sentido, a professora afirmou:

> A princípio, quando eles já vêm à procura da vaga, é porque primordialmente é a remissão, a gente não pode negar isso porque é um fato, qualquer pessoa que chegar e perguntar por que está na escola, a princípio aquele aluno diz: não, por causa da remissão (informação verbal, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a oferta de educação nas unidades prisionais brasileiras são de diversas ordens, que vão desde estrutura física às represen-

tações que os atores envolvidos possuem em relação a este processo. Um indicativo disso reside nas falas das docentes entrevistadas. Elas afirmam que "são alunos normais", discurso, mesmo que inconscientemente, carregados de uma estigmatização que inferioriza o cidadão preso, estigma este que o perseguirá por toda sua vida pós-cárcere. Isso inviabiliza a eficácia da chamada ressocialização, que não depende somente do que ocorre ao preso dentro do cárcere, mas, sobretudo, depende se sua reentrada na sociedade.

Um entrave grande para que a educação ofertada aos presos – seja algo libertador, empoderador e não meramente propedêutico ou de treinamento profissional – é a motivação que os próprios detentos têm em buscar a sala de aula: a remissão. Isso pode levar, muitas vezes, a um comprometimento estudantil raso, apenas para garantir a frequência e a aprovação necessárias para conquistar os dias de remissão.

Retomando a citação que abre este texto, "há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo" (IRELAND, 2011, p. 20) e, por isso, não se pode ignorar o desejo pela remissão nem pautar a qualidade do ensino e da aprendizagem nessa possibilidade. Mas, a essa questão, não material, somam-se as dificuldades materiais impostas pela omissão estatal e da própria sociedade ao sistema penitenciário nos estados da federação. Prisões superlotadas, presos em completa ociosidade, rivalidades entre facções criminosas, agentes penitenciários truculentos, etc., são problemas conhecidos que restringem ainda mais o alcance da oferta de educação nas prisões, que, em última análise, torna-se um fim em si mesma, garantindo estatísticas aos estados, mas pouca eficácia no que se pretende e entende por ressocialização. Elionaldo Fernandes Julião (2011, p. 152) ressalta que, mesmo sendo destacado o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social,

> [...] não podemos simplesmente implementá-los para esse fim, mas, principalmente, que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas. É importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o desenvolvimento humano, inclusive para a sua socialização.

As experiências da Penitenciária Juiz Plácido de Souza com a escolarização e com toda uma gama de ações que humanizam a vida no cárcere nos mostram que uma gestão interessada na melhoria das condições de vida da população carcerária – não somente no cumprimento da pena – configura-se no ponto de partida para o implemento desse tipo de ações. No caso da unidade caruaruense, isso vem funcionando bem ao se firmarem parcerias com diversos setores da sociedade civil organizada.

Foi por essas iniciativas que, em 2010, a PJPS mereceu, por exemplo, uma matéria no semanário Fantástico, da Rede Globo de Televisão, em que foram destacados os esforços da então gestora da unidade para garantir direitos mínimos aos reeducandos (escolarização, trabalho, assistência religiosa e psicológica, capacitação profissional, contato com as famílias, etc.), o que não se configura em estabelecimento de privilégios, mas no cumprimento do ordenamento jurídico-penal brasileiro.

No que tange ao acesso à educação formal, a PJPS vem se destacando, no cenário pernambucano, por ter escola própria e autônoma. A Escola Gregório Bezerra foi responsável por iniciativas, como a participação de cidadãos presos em olimpíadas do conhecimento e, até mesmo, no Enem prisional. Em termos de ação, pode-se considerar que as sucessivas administrações da PJPS têm trilhado um caminho acertado. No entanto, as mentalidades não se mudam na mesma velocidade. Observou-se nas falas de docentes entrevistadas uma estigmatização inconsciente. Falou-se que muitos presos procuram a escola devido à possibilidade de remissão da pena. São questões que acabam limitando o direito à educação apenas a estar em sala de aula, que é apenas um meio para se alcançar um objetivo que deveria ser mais amplo do que a aprovação por nota e frequência mínima.

Além disso, o egresso, mesmo tendo aumentado sua escolaridade em sua passagem pelo cárcere, vai encontrar resistências para sua aceitação na sociedade e, por consequência, no mundo do trabalho, o que torna o processo de ressocialização – ou reentrada na sociedade – incompleto. No entanto, não se pode negar que a oferta de escolarização formal no interior de uma unidade prisional que vivencia diversos problemas, como a superlotação, contribui para a redução de desigualdades históricas e dá ao futuro egresso condições de tentar se reinserir socialmente carregando um documento que eleva tanto sua qualificação para o trabalho quanto para sua autoestima: um certificado de conclusão do ensino básico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE NETO, Flávio de Sá C. **Punir, recuperar, lucrar**: o trabalho penal na Casa de Detenção do Recife (1862-1879). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2015.

ALMEIDA, Leticia Núñes de. A experiência da Penitenciária Juiz Plácido de Souza. Um ponto cego na cultura do controle do crime. In: LOURENÇO, Luiz Cláudio, GOMES, Geder Luiz Rocha (Orgs). **Prisões e punições no Brasil contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2013.

ASSIS, Rafael Damasceno de. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ.** Brasília, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em aberto**. n. 24, v. 85 (Educação em prisões), p. 19-39, Brasília: INEP, 2011.

JULIÃO, Elionaldo Julião. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em aberto**. n. 24, v. 85 (Educação em prisões), p. 141-155, Brasília: INEP, 2011.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em aberto**. n. 24, vol. 85 (Educação em prisões), p. 43-55, Brasília: INEP, 2011.

ARTIGO - CULTURA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA CIDADE RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ROTEIROS GEOTURÍSTICOS NA CIDADE DE CAMETÁ-PARÁ-BRASIL

Valbeci Alves Cabral[30]
José Carlos da Silva Cordovil[31]

INTRODUÇÃO

A preservação dos bens culturais está atrelada à memória socioespacial, sendo necessário que a sociedade esteja efetivamente ligada à história do lugar e seus patrimônios. Dessa forma, insere-se o debate sobre a educação patrimonial e as possibilidades de valorização do patrimônio a partir de uma abordagem geográfica.

As questões relacionadas ao patrimônio, no geral, encontram-se praticamente ausentes no processo de ensino e aprendizagem e isso, cada vez mais, desperta o interesse de estudos nessa área. Nestes termos, a Geografia assume um papel de destaque, pois oferece bases para a construção

30 Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural/PPG-PATRI/UFPA.

31 Docente da Faculdade de Geografia/Campus de Cametá/UFPA. Dr. em Geografia pela UNESP/Campus de Presidente Prudente.

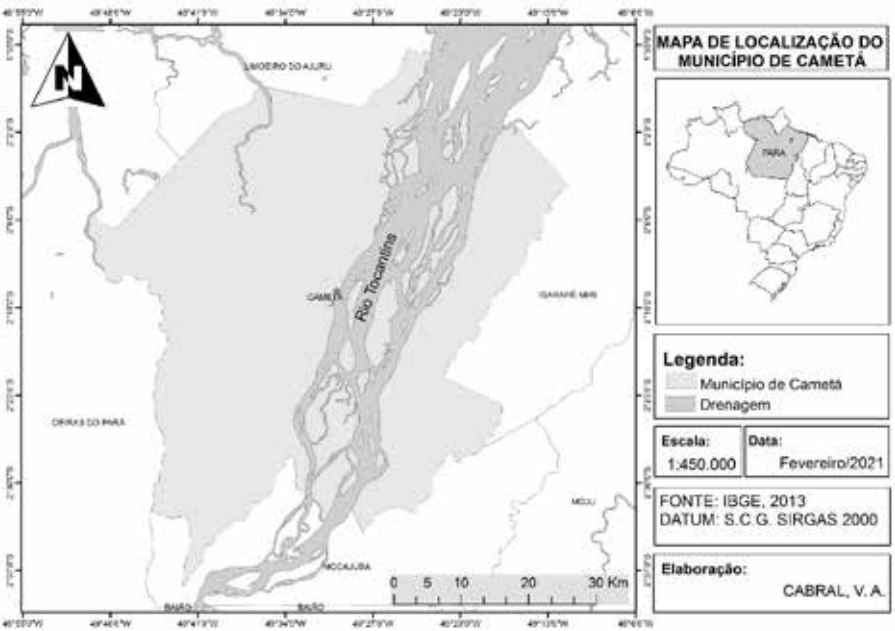
do conhecimento e a valorização da cultura, podendo também contribuir para valorização e preservação do patrimônio.

O presente trabalho aborda a necessidade de práticas de Educação Patrimonial relacionadas à geografia do turismo e do patrimônio, como estratégia de valorização do patrimônio histórico-cultural em uma cidade ribeirinha da Amazônia. A pesquisa tem como foco as atividades de extensão promovidas a partir do projeto "Roteiros Geo-Turísticos na cidade de Cametá", realizado pela Faculdade de Geografia/Campus Cametá/UFPA, procurando destacar as contribuições advindas de sua implementação[32]. Almeja-se instigar a população a entender a importância da educação patrimonial a partir de conhecimentos sobre a formação territorial dessa cidade, que está inserida no processo de ocupação e formação do espaço regional amazônico, na qual estão presentes rugosidades espaciais (SANTOS, 2004), ou seja, formas espaciais resultantes deste processo.

Cametá pode ser considerada uma "Cidade Documento e Histórica" (SANTANA, 1995), por contar parte da história do Pará, da Amazônia e do Brasil. A cidade destacou-se política e economicamente, em especial nos períodos colonial e imperial. Sua localização à margem esquerda do Rio Tocantins (Figura 1) favoreceu o crescimento econômico devido ao seu papel de entreposto comercial beneficiada pelo sistema de transporte flúvio-marítimo. Além de sua importância econômica, Cametá destacou-se no cenário político através das lutas no movimento conhecido como Cabanagem, no período pós Independência do Brasil.

32 O projeto é apoiado pelo Grupo de Pesquisa em Geografia do Turismo da UFPA-GGEOTUR, que promove ações de extensão por meio do projeto "Roteiros Geoturísticos: conhecendo o centro histórico de Belém". Considerando a quase inexistência de ações voltadas para o turismo que valorize o potencial histórico, cultural, patrimonial, assim como a memória socioespacial das cidades do estado do Pará, foi vista a necessidade de expandir o projeto já desenvolvido em Belém, que atuando como programa, passou a incluir outras cidades como Marabá, Bragança, Santarém e Cametá.

Figura 1: Mapa de Localização do município e da Cidade Cametá (Fonte: Valbeci Alves, 2017).



O crescimento da cidade deveu-se a booms econômicos, como as drogas do sertão, o tabaco, o cacau, a borracha e a pimenta do reino. Foi através da exploração desses produtos que a Igreja e as oligarquias agrárias – ou seja, as elites colonial e imperial – acumularam riquezas. Isso possibilitou a formação de um "rico" patrimônio arquitetônico presente na paisagem da cidade, a exemplo de casarões, sobrados, igrejas e monumentos, o que foi usado, nos anos 1980, para o título de Patrimônio Histórico Nacional através do tombamento por decreto-lei do governo federal.

Não somente o patrimônio material de Cametá é destaque, mas existem também folguedos, festividades religiosas, ritmos e danças, grupos folclóricos, carnaval, que representam um patrimônio cultural característico de uma cidade ribeirinha da Amazônia. Esses bens materiais e imateriais possuem matrizes em sua origem miscigenada entre indígenas, negros africanos, imigrantes judeus, sírio-libaneses e portugueses.

Os aspectos políticos e econômicos que colocaram Cametá, durante muito tempo, como uma das cidades mais importantes da Amazônia sofreram redefinições na região. As mudanças se deram, principalmente,

pela alteração no padrão de transportes de mercadorias, com a opção da modalidade rodoviária em detrimento do transporte flúvio-marítimo. É notório que o declínio econômico de Cametá, visivelmente não superado, possibilitou que fossem preservadas rugosidades espaciais do seu passado de prosperidade. Considerando esses aspectos, na cidade de Cametá, os resquícios de épocas distintas ainda estão presentes no espaço geográfico, possuindo um "rico" patrimônio material e imaterial. Assim, buscamos destacar a relevância de se conhecer e valorizar o patrimônio ainda existente, pois os Roteiros Geoturísticos apontam diversas temáticas que podem ser muito bem exploradas no conhecimento do lugar, tendo um grande potencial para, através da educação patrimonial, promover a preservação do patrimônio, a valorização da memória socioespacial local.

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizou-se o levantamento e análise bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é fundamental para o entendimento do tema que a pesquisa quer investigar (CHIZZOTTI, 2006). Nessa etapa, demos enfoque ao patrimônio (histórico-cultural), educação patrimonial (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) e a abordagem geográfica do patrimônio. Do mesmo modo, buscou-se o entendimento da formação histórico-territorial da Amazônia (BECKER, 2006) e, por conseguinte, de Cametá. Para a fundamentação destes conceitos, foram pesquisados livros, dissertações, artigos, revistas, entre outros. Também foram realizadas atividades de campo para marcação de pontos no GPS e registro fotográfico do patrimônio existente no centro histórico de Cametá, mais os roteiros.

Além desta parte introdutória, o artigo está estruturado em dois momentos. Inicialmente, abordam-se os conceitos que embasam o trabalho, como educação patrimonial, além da abordagem geográfica do patrimônio. Em seguida, evidencia-se o potencial que a cidade de Cametá possui para se trabalhar a educação patrimonial através dos Roteiros Geoturísticos.

1. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E GEOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O atual debate sobre patrimônio em suas mais diversas esferas vem ganhando destaque pelos aspectos políticos, econômicos e sociais no qual classes sociais temem o desparecimento de bens patrimoniais de seus an-

tecessores pelos mais diversos interesses. Temos presenciado agressões a bens patrimoniais, que passam desde a pichação, depredação, até o tombamento literal de monumentos, edificações e centros urbanos inteiros, sendo necessário um processo de reflexão, ação e conscientização da mudança de comportamento quando se trata do patrimônio.

Nestes termos, a Educação Patrimonial, seja ela formal e informal, é um modo pedagógico de atingir o máximo da sociedade de forma participativa. Para além de conscientizar as pessoas sobre os problemas por quais passam, é uma maneira de fazer com que a população entenda sua história, sua geografia. Assim, as dificuldades por quais passam os acervos patrimoniais não podem ser tratadas de forma isolada, e localmente, por estar inserida no processo de divisão territorial do trabalho, o que leva a sociedade à reflexão do porquê e para que preservar?

No Brasil, o ponto inicial de interesse pela Educação Patrimonial teve início nos anos 1980, por ocasião do 1º Seminário sobre o "Uso Educacional de Museus e Monumentos", no Museu Imperial de Petrópolis, com o surgimento de trabalhos importantes em torno de propostas metodológicas de observação, registro, exploração e apropriação do patrimônio cultural (CASCO, 2005). A partir desse momento, houve um aumento considerável do interesse pela educação patrimonial.

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* propõe como princípio básico da Educação Patrimonial:

> [...] conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (BRASIL, 1999, p. 5).

Valorizar a diversidade da base social na qual o patrimônio é constituído e reconhecido é reconhecer, preservar e difundir as referências culturais em sua heterogeneidade e complexidade, considerando os valores

singulares, sentidos atribuídos e modos de transmissão elaborados pela sociedade. A educação para o patrimônio é necessária para a sua preservação e divulgação, pois potencializa sua carga simbólica e os valores para a comunidade ou grupo em questão, o que possibilita a preservação de culturas nacionais, mas também enfatiza o simbolismo regional e local, resgatando a singularidade de cada localidade (CASCO, 2005).

A Educação Patrimonial apresenta-se com mais força na esfera social brasileira a partir de seu incremento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos currículos de geografia e história, num trecho que dialoga com seus objetivos. Espera-se que, ao final do primeiro ciclo, os alunos sejam capazes de identificar alguns documentos históricos e fontes de informações, discernindo algumas de suas funções. A Educação Patrimonial também pode ser observada nos temas transversais, sugerindo aos educadores a mescla de conteúdos, como artes, geografia e história, para incluir a educação patrimonial na dinâmica de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997).

Ela também está presente na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996. A Lei 9394/96, em seu artigo 26, explicita que:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 8).

Os debates acerca da Educação Patrimonial foram se ampliando e novas reflexões, novos conceitos e abordagens foram sendo acrescentados, e a questão alcançou uma outra dimensão. As perspectivas foram sendo ampliadas na medida em que muitas áreas do conhecimento, como a Geografia, também passaram a se envolver em projetos ligados ao tema.

A Geografia utiliza a Educação Patrimonial voltada para a cidadania, para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes sobre os usos e a (re)construção dos territórios urbanos pela sociedade. Ela atua para formar cidadãos críticos, capazes de entender e estabelecer ações frente aos problemas do seu tempo, como no caso do patrimônio, colocando um novo olhar sobre os espaços e os lugares da cidade, pois presenciamos, desde a virada do século XIX para o XX, as transformações de caráter

industrial e moderno, que sofriam as cidades, num processo onde o novo negava o velho. Nesse período, perdeu-se grande parte das edificações e traçados urbanos do patrimônio arquitetônico das cidades históricas, tombados, literalmente, por não responder às demandas da especulação imobiliária e de uma mentalidade modernizadora e empreendedora do mercado capitalista (PAES, 2015).

Esse processo se acentuou na atualidade, pois os lugares das casas antigas se transformam em simulacros, adquirindo novas formas e funções. A exemplo de estacionamentos e comércios, alargaram-se as ruas e encurtam-se calçadas. Os quintais e jardins são, cada vez mais, raros, assim como os espaços verdes. Nessa avalanche, muitos lugares de patrimônio cultural estão desaparecendo ou são vistos como um entrave na busca do progresso modernizador, ou fetiche para o turismo (CRUZ, 2012).

É em favor da construção de um novo olhar sobre as cidades contemporâneas e a relação com o seu patrimônio que a união da Geografia com a Educação Patrimonial pode contribuir, uma vez que alcança uma dimensão socioespacial com atenção às diferentes temporalidades históricas. Ao falar em uma Geografia do Patrimônio, Nigro (2010) aponta a dimensão em que o patrimônio é essencial para a ciência e disciplina em questões ligadas à identidade, significação e representação, e como campo de tensões sociais, que se revelam através do passado, possibilitando a compressão do presente.

O patrimônio cultural na geografia passa a ser conjecturado e analisado a partir de espaços produzidos, ruas, casas, igrejas, praças, mercados, museus, teatros, bairros e produzem sentidos e símbolos, provedores de lazer, cultura, turismo, geradores de emprego e renda, todos potencialmente promissores relacionados a aspectos políticos, econômicos sociais e culturais.

Nestes termos, o diálogo da Geografia e Educação Patrimonial parece bastante promissor para que as futuras gerações pensem de forma diferente o patrimônio. Não só como "coisa velha", entrave à modernidade, ou, até mesmo, fetiche do turismo e do turista, sem fazer sentido à própria comunidade a qual pertence. Seu objetivo é de conscientizar a sociedade da importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio histórico e arqueológico de seus territórios, muitas vezes desconhecidos por grande parte dela. Uma vez que o patrimônio histórico é

um bem cultural, torna-se ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, funcionando como facilitador para conhecer, usar, desfrutar e transformar bens culturais, proporcionando a formação da identidade e cidadania (PACHECO; VARGAS, 2009).

Desse modo, a Educação Patrimonial em sua integração com a Geografia é uma atividade pedagógica, metodológica e não deve ser vista apenas como uma disciplina a mais na prática educacional a ser acrescentada no currículo. Deve estabelecer a relação entre teoria e prática no processo constante de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo central o foco de ações a favor do patrimônio, não se restringindo somente ao plano das ideias, mas também partindo para ações e intervenções na realidade.

2. ROTEIRO GEOTURÍSTICO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EM NOME DA HISTÓRIA, DA MEMÓRIA E DA VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO NA CIDADE DE CAMETÁ-PA

Considerando a inexistência de ações que valorizem o potencial histórico, cultural, patrimonial da cidade de Cametá, passaram a ser implementados os roteiros Geoturísticos através de um projeto de extensão. A proposta advém do entendimento de que os mesmos representam um viés de turismo alternativo, ou seja, que não precisa de uma grande infraestrutura para se desenvolver (CRUZ, 2003). Isso possibilita desmistificar personificações do *marketing* turístico, que privilegiam a forma sem analisar função, estrutura e processo (RODRIGUES, 1997).

A realização do projeto permite aos participantes dos roteiros entender o seu papel no espaço, além de promover a educação patrimonial por seu víes pedagógico. O projeto conta com a participação de bolsistas do Centro de Formação Profissional de Cametá SENAI e voluntários do curso de Geografia da UFPA/Campus de Cametá, viabilizando o diálogo entre os conhecimentos científicos e populares.

O projeto "Roteiros Geoturísticos na cidade de Cametá" realizou suas primeiras ações ainda em 2014. Inicialmente, foi desenvolvido levantamento bibliográfico e documental, trabalho de campo e a implementação dos roteiros. Esse levantamento de dados foi realizado para se entender o turismo e sua interface com a geografia, o processo de formação histori-

co-territorial da Amazônia e, por conseguinte, do município de Cametá. Com base nas informações coletadas, destacam-se os contextos histórico, econômico e político da formação de Cametá.

Após a etapa de levantamento bibliográfico e documental, foram atribuídas atividades aos colaboradores do projeto para conseguir mais informações a respeito da cidade. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes agentes: moradores dos antigos casarões localizados no centro histórico, representante da diocese, trabalhadores do museu histórico dentre outros. Também foram feitos os registros fotográficos dos monumentos e edificações presentes no percurso do roteiro, além da marcação dos pontos de GPS para a produção de mapas.

Na fase de implementação, foram realizados roteiros testes com objetivo de definir o percurso, os aspectos relevantes a serem destacados e explanados e avaliar o desempenho dos voluntários e bolsistas na interação com o público. A partir dessas etapas, os roteiros passaram a ser realizados particularmente em datas comemorativas, destacando-se o dia do aniversário da cidade, em 24 de dezembro. Também são realizados em eventos culturais, como no período do Carnaval e na festa de São João Batista, no mês de junho. Atualmente, os roteiros contam com a participação de diversos segmentos da sociedade, incluindo universitários, alunos da educação básica, especialmente do Ensino Fundamental, e população em geral (Figuras 2, 3 e 4).

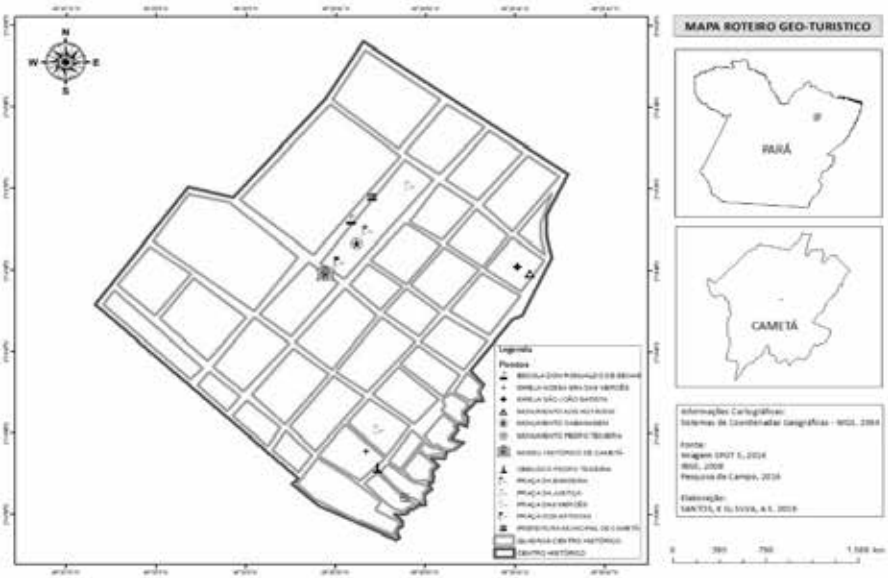
Figura 2: Convite do Roteiro Geoturístico realizado em 2019

Figura 3: Roteiro realizado com os alunos dos cursos de Geografia e Pedagogia do Campus Cametá/Universidade Federal do Pará e pela população local (Foto: Ader, 2019).

Figura 4: Roteiro realizado com alunos do Ensino Fundamental, da EMEF Santa Terezinha (Foto: Valbeci Cabral, 2017)

No início do roteiro (figura 5), faz-se alusão à ocupação da Amazônia e às disputas geopolíticas pelo território entre os europeus, com destaque para os franceses, holandeses, espanhóis e portugueses, tendo como referência o início da colonização no século XVII, com a implantação da agricultura da cana-de-açúcar e seus engenhos, a extração das drogas do sertão, o papel estratégico das missões e aldeamentos religiosos na catequização dos indígenas.

Figura 5: Mapa de Localização dos pontos do roteiro Geoturístico no Centro Histórico da cidade de Cametá (Fonte: Karolina Santos, 2019).



Uma das formas de ocupação foram as andeiras e entradas, com destaque para as expedições de Francisco Orelhana, Francisco Caldeira de Castelo Branco, La Blanchier e Daniel de La Touche. Esses dois últimos franceses foram responsáveis pelo primeiro contato dos índios Camutás com os europeus. Suas incursões pela Foz do Amazonas entraram pelo Rio Tocantins plantando a bandeira da França na Aldeia dos Camutás (ANGELO MENEZES, 1998), tribo indígena que deu origem ao nome da cidade.

Outro aspecto importante retratado no roteiro é a expedição de Pedro Teixeira pelo Rio Amazonas que, passando por Cametá, foi importante para garantir a posse de terras pelos portugueses. Destacam-se também as missões e aldeamentos religiosos e a presença do Frei Cristóvão de São José, que desempenhou um relevante papel na formação do primeiro núcleo cametaense em 1620, a Vila de Santa Cruz dos Camutás, que, mais tarde, em 24 de dezembro de 1635, resultaria na fundação da Vila Viçosa de Santa Cruz de Cametá, e, posteriormente, viraria a Capitania Hereditária de Francisco Coelho (TAMER, 1998).

Evidenciam-se, do mesmo modo, a formação sociogeográfica de Cametá como um "espaço ribeirinho", com fortes enraizamentos, fortes ligações socioeconômicas e culturais com a escala geográfica local e regional, estreita relação do homem com o rio, tendo como elementos marcantes na paisagem dessas "cidades da Amazônia", as igrejas, juntamente com as embarcações, trapiches e feiras (SILVA; MALHEIRO, 2006). Posteriormente, demonstra-se a relevância do patrimônio histórico e arquitetônico da cidade, representado por edificações monumentos e praças, além do traçado urbanístico das ruas do Centro Histórico da Cidade, marcas portuguesas na Amazônia (MIRANDA, 2008), representadas e inspiradas, em sua grande parte, pelos traços do arquiteto Antônio Landi, no período pombalino.

Durante o roteiro, também se evidenciam as mudanças e permanências ocorridas no centro histórico, especialmente na orla da cidade, as edificações, que retratam um período específico da história de Cametá e estão muito relacionadas aos imigrantes e à erosão, sobre a qual são destacadas questões técnicas, mítico-lendárias e geopolíticas ligadas às causas do fenômeno de terras caídas, além das principais medidas tomadas pelo poder público para tentar amenizar as causas desse fenômeno geológico. Buscamos também elucidar o fato histórico que deu origem a mais importante obra de arte da cidade: o quadro do pintor Constantino Mota "cólera morbus", no período imperial (TAMER, 1998).

Ainda nesse contexto, é lembrada a inauguração do chamado Porto Real, buscando-se entender o porquê desse nome. E é evidenciado o "Monumento aos Notáveis", construído para retratar os "Ilustres Cametaenses" – que se destacaram no cenário político, econômico, religioso e

artístico do Pará –, e a Igreja de São João Batista, símbolo da cidade até a atualidade.

Continuando o roteiro, chega-se à Praça da Cultura, que, junto com a "Praça dos Notáveis" e a Praça Raimundo Peres, localizadas no centro histórico, são um forte indicativo da urbanização pombalina na Amazônia (ARAÚJO, 1998). Outro aspecto importante dessa urbanização são as edificações históricas, que circundam a praça, como o "Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas", herança do período da Borracha, o "Museu histórico de Cametá", o "Paço Municipal Coronel Heitor Mendonça" (atual Prefeitura), que funcionava como Casa de Cadeia e Câmara, o "Monumento à Cabanagem", o simbolismo do movimento e as contradições que o cercam, como o discurso da "Cidade Invicta"[33].

Ao final, o roteiro apresenta o museu da cidade, suas relíquias, artefatos e seu grande valor como possibilidade para incentivar práticas de educação patrimonial na sociedade cametaense. Além disso, menciona o patrimônio imaterial de Cametá presente nas suas tradições, manifestações culturais, a exemplo do Carnaval e suas diferentes faces, como as marchinhas, as escolas de samba, a bahianização, o "Carnaval das Águas", que representa o caráter ribeirinho de fortes raízes tradicionais, assim como o siriá, o Banguê, a Bicharada, dentre outras manifestações culturais.

CONCLUSÃO

A cidade de Cametá possui relevante destaque histórico e cultural. Nestes termos, o projeto Roteiro Geoturístico apresenta-se como possibilidade de promover o resgate da formação histórica e socioespacial, sendo uma importante prática turística alternativa na perspectiva de atender não somente aos turistas, como também à comunidade local pela possibilidade de promover uma educação patrimonial.

Nos roteiros, são realizadas paradas estratégicas, que enfatizam tanto os aspectos da paisagem como do cotidiano de cidade. Os participantes têm a oportunidade de conhecer o contexto da formação da cidade, bem como as transformações mais atuais. São atividades relevantes não somen-

33 Cametá teria sido uma das poucas cidades a não ser tomada pelo movimento cabano, que chegou mesmo a invadir a capital Belém e tomar o poder no período do império, sendo o título de "cidade invicta" perpetuado em praças e monumentos no centro histórico.

te para o enriquecer o conhecimento, mas também para compreender a geograficidade local, visto que é uma cidade ribeirinha da Amazônia (TRINDADE JR, 2002) e que possui singularidades em relação a outras cidades da região.

No contexto do que foi apresentado, destacou-se a relevância das ações extensionistas para o processo formativo, as experiências e conhecimentos adquiridos, que, por sua vez, transformam a visão dos participantes, dando os subsídios necessários para que consigam conhecer, refletir e analisar a construção da identidade, dos valores, da cultura e saibam ler o espaço através de um olhar crítico. Assim, ressalta-se a importância da educação patrimonial como ferramenta para a manutenção da cultura, tradição e respeito pelas formas físicas ainda existentes, com ênfase especial para o centro histórico, onde são realizados os roteiros.

A Geografia, portanto, assume papel de destaque no trabalho com os patrimônios, pois oferece bases para a construção do conhecimento e a valorização da cultura, que está inserida no espaço geográfico. A Geografia deve trabalhar de modo a promover a valorização das memórias dos lugares e a preservação do patrimônio.

REFERÊNCIAS

ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. **História Social dos Sistemas Agrários do Vale do Tocantins – Pará – Brasil (1669-1800) – rupturas e estabilidades.** Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, Setembro de 1994.

ARAÚJO, Renata Malcher. **As cidades da Amazônia no século XVIII**: Belém, Macapá e Mazagão. Porto: FAUP Publicações, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília. 1997.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. **Sociedade e educação patrimonial**. São Cristovão, 2005.

CRUZ, Rita de Cássia. Patrimonialização do Patrimônio: Ensaio Sobre a Relação Entre Turismo, "Patrimônio Cultural" e Produção do Espaço. **Revista Geousp – espaço e tempo.** São Paulo, n. 31, p. 95-104, 2012.

_____. **Introdução à Geografia do turismo**. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2003.

MIRANDA Elis. **Cametá**: marcas da presença portuguesa na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2008.

NIGRO, Cíntia. As dimensões culturais e simbólicas nos estudos geográficos: bases e especificidades da relação entre patrimônio cultural e geografia. In: PAES, Maria Tereza; OLIVEIRA, Marcelo (Orgs.). **Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Annablume, p. 55-80, 2010.

PACHECO, Iza Alves; VARGAS, Icléia. A. Educação patrimonial: um recurso para alfabetização cultural no Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico.** Goiânia, v. 3, n. 1, p. 82-96, abr. 2009.

PAES, Maria Tereza. As Cidades Coloniais Brasileiras: Ideologias Espaciais, Valor Histórico, Urbanístico e Cultural. **Revista GEOgraphia**, Campinas, n. 33, p. 41-68, 2015.

RODRIGUES, Adyr. **Turismo e espaço:** rumo a um conhecimento transdisciplinar. São Paulo. HUCITEC, 1997.

SANT'ANNA, Márcia. **Da cidade-monumento à cidade-documento:** a trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937-1990). Dissertação. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1995.

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Marcos Alexandre; MALHEIRO, Bruno Cezar. A face ribeirinha da orla fluvial de Belém: espaços de (sobre) vivência na diferença. In:

TRINDADE JR, Saint-Clair; SILVA, Marcos Alexandre (Orgs.). **Belém**: a cidade e rio na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2006.

TAMER, Victor. **Chão cametaense**. 2ª ed. Belém, 1998.

TRINDADE JR, Saint-Clair. Imagem e representações da cidade ribeirinha na Amazônia: uma leitura a partir de suas orlas fluviais. **Humanitas**, v. 18, n. 2, 2002.

ARTIGO - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: TECNOLOGIA LEVE E CONCEITOS ATUAIS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

José Fernando Lima de Oliveira
Genivaldo dos Santos

INTRODUÇÃO

Educadores de todas as formações – que empregam seus esforços tanto no ensino infantil quanto o fundamental ou médio – têm lançado mão de múltiplas estratégias em seus espaços de aprendizagem. Muitos dos recursos utilizados atualmente dão conta do usufruto de ferramentas de tecnologias comumente presentes em laboratórios de informática. Entretanto, muitas vicissitudes emergiram nos últimos tempos. Por isso, têm se falado fortemente na atualidade em modalidades ensino, antes pouquissimamente faladas. Nos tempos atuais, em que se discute sobre o "novo normal", logo a educação ganha novas nuances, apeladas pela adaptação a estas novas configurações que acabaram se tornando imperativos. Não por acaso, o modelo de ensino híbrido, funcionando com um misto entre atividades presenciais e virtuais, ganha cada vez mais espaço nas escolas e nas preferências familiares.

No entanto, quando voltamos ao passado e estudamos sobre pesquisas, teorias e conceitos basilares sobre cognição, aprendizagem e desenvolvimento lembramos que muito mais que ferramentas as quais tocamos todos os dias. A maturação educativa de um aluno ocorre mediante complexos esquemas previstos num intrincado labirinto cognitivo apenas previsto com um mapa e uma bússola constituída do real desvendar dos processos psicológicos inerentes à educação. Mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal/potencial têm se constituindo desde muito tempo como instrumentos de inspiração, bússolas e mapas de vários educadores. Vygotsky, nossa principal fonte para a presente pesquisa, inaugurou vários conceitos no campo da aprendizagem.

O referido pesquisador pensava que os primórdios de toda a maturação cognitiva eram as relações socioculturais, permeadas pela linguagem, em que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano. Seu arcabouço teórico ficou conhecido como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Vygotsky acreditava profundamente na escola e como ela poderia transformar os horizontes daqueles que aproveitam de maneira significativa o período escolar, seja na infância, adolescência ou, mesmo, na vida adulta. A chave para entender seu pensamento parte da premissa de que o indivíduo acontece em sociedade, pela qual ele se compreende a partir da relação com o outro. É no campo escolar, pela pluralidade de conexões e relações, mediadas pelo educador, que o desenvolvimento se dá.

Neste sentido, Vygotsky rechaçava com veemência o posicionamento defendido pelas teorias inatistas, em que o indivíduo já traz consigo tudo quanto teria e apenas desenvolveria no decorrer na vida, assim como as teorias empiristas, que defendem que o indivíduo se constitui como resultado único e exclusivo de estímulos externos. O pensamento sócio-histórico de Vygotsky sustenta a que a formação do indivíduo acontece na relação mútua existente entre indivíduo e meio. Assim, o homem age, transformando o seu meio, que, por sua vez, age sobre o indivíduo, modificando-o numa relação dialética. Essa relação não é sujeito alvo de trivialização. Deste modo, o que mais importa para os postulados teóricos propostos por Vygotsky é a interação social que cada pessoa desenvolve com delimitado ambiente, significando sua experiência de modo pessoal.

Podemos refletir que a origem do pensamento ou da aprendizagem humana tem muito a ver não com as ferramentas que usamos em si, mas com os conceitos que estudamos, entendemos e aplicamos na prática. No dia a dia, muitos aplicam de maneira a aliar com variadas metodologias de ensino. Neste sentido, para os estudiosos atuais, quando falamos de tecnologias ditas ou classificadas como duras, estamos nos referindo àquelas que tocamos, vimos e usamos todos os dias, tais como computadores, projetores de multimídia, caixa de som, utensílios e outros objetos. Já quando nos referimos àquelas leves, estamos falando precisamente dos conceitos, acolhimento, das relações sociais, mediação, interação, a fala e a instrução. Todas estas têm o seu lugar no campo do desenvolvimento e na aprendizagem escolar. Como espaço principal para o desenvolvimento cognitivo, a escola participa ativamente desta maturação, na qual sua metodologia e seu projeto político e pedagógico e, sobretudo, suas práticas educativas dão vazão a uma estrutura de sociedade onde os saberes construídos e difundidos no educar constituem um indivíduo pleno de suas potencialidades.

A partir destas reflexões, podemos fixar, firmemente, bases sólidas para a aprendizagem, as quais não respondem, muitas vezes, tão somente com os recursos ou bens táteis que compramos, mas pela disposição e organização de outros recursos, conquistados apenas de frente aos livros, com o estudo, a pesquisa e a vivência.

DESENVOLVIMENTO

Como já tratado anteriormente, no ambiente escolar, podemos encontrar uma vasta gama de possibilidades de interação, através das quais as crianças e os adolescentes se deparam com um oceano de alternativas. Segundo Vendruscolo (2017), quando falamos de ambientes escolares, estamos nos referindo a um dos maiores ambientes sociais, cujo indivíduo integrante pode aprender e, por conseguinte, se desenvolver.

No contexto do ambiente escolar, ocorrem múltiplas possibilidades de aprendizagem se constituindo assim como um espaço favorecido a partir do ponto que se promove o desenvolvimento e o aprimoramento de saberes. Estas possibilidades não se dão ao acaso, mas surgem em razão das muitas possibilidades que afloram na condução de todo o processo

de ensino orientado no dia a dia escolar. Em outras palavras, é na escola onde acontece o choque mútuo de vivências e experiências salutares para o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, que, segundo Vygotsky (2003), realiza-se de maneira exógena ao endógeno.

O estudioso ressalta fortemente a contribuição e o peso das interações sociais na formação do sujeito, tendo por base a forma heterogênea tanto nas questões interpsicológicas quanto nas intrapsicológicas. Neste pensamento, o indivíduo se faz preeminentemente na sua relação com o outro e pela linguagem mediante a sua participação, relação e, principalmente, na sua interação com os diferentes elementos de significação e de comunicação. É precisamente por esta questão, a da interação social, por esse choque de alteridades, do contato com o semelhante, mas também do diferente, e no produto deste encontro é que se dá essa constituição. A importância desae processo se mostra no cotidiano, o qual vai ignorar, englobar-se de tudo, assim não se olvida a singularidade, tampouco a individualidade; vai levar em conta, assim como dirigi-la a uma dimensão própria, muito mais potencial - a saber, o social (BASTOS, 2014).

Podemos notar, então, que o espaço escolar arroga para si um sentido muito significativo no que tange à constituição do saber e da aprendizagem: o da maturação psíquica. Assim, é nela onde se encontra um meio diversificado que se torna fecundo para novas brechas, para as trocas, tão importantes para a aprendizagem, oportunizando a identificação, quando conveniente, ou a diferenciação, quando necessário, a partir das relações com os indivíduos no contexto.

Vale a pena frisar que o poder das relações socioculturais é percebido em estratégias diversas, como grupinhos montados pelos educadores. São onde se criam pequenas rodas com as crianças, no sentido paulatino para que elas tenham possibilidades de compreender seus objetivos e sua participação, assim como nos mais variados contextos sociais, promovendo uma efetiva aprendizagem, a partir de um melhor entendimento do dia a dia naquele ambiente.

Vendruscolo (2017, p. 366) coloca significativo valor sobre o ambiente escolar:

> A escola é um espaço de formação e orientação que abrange todas as dimensões do ser humano. A expressão "interação social" está

> ligada à teoria de Vygotsky, a qual afirma que o homem é essencialmente social na relação com o próximo em atividades práticas comuns e, por intermédio da linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito.

Bastos (2014, p. 24), por sua vez, corrobora essa ideia, porém ressaltando o papel de um colaborador significativo neste processo: o educador. Ainda de acordo com ela, o educador vai muito além do papel daquele que detém sozinho o conhecimento, afinal de contas falamos de interação sociais e construtivismo:

> [...] a aprendizagem possibilita interações sociais diversificadas que são responsáveis pela construção e pela transformação de conhecimentos que exigem por parte do sujeito uma atitude ativa e reflexiva. Neste sentido, [...] o papel fundamental do ensino e da relação do professor como mediador do conhecimento.

Com efeito, não lidamos mais com um modelo de educador que centrava sobre si mesmo os rumos da aprendizagem, mas de um orientador que, a partir do conhecimento do aluno, constrói em si a aprendizagem significativa. Assim, a todo instante, fala-se aqui de interação, por compreendermos com um elemento-chave para o desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), este desenvolvimento, dado a interação, ocorre mediante a linguagem. Portanto, a partir desta premissa basilar do pensamento vygotskyano, podemos supor a importância dos indivíduos que gravitam na órbita de uma criança, por exemplo.

Há quem vá além sobre a questão do desenvolvimento na escola, ao colocá-la como um ambiente ou como espaço de ser e de constituir-se humanamente: "A escola exerce forte influência na formação de cada aluno, e as interações sociais vivenciadas por esses indivíduos [...] são fundamentais nos processos de aprender e de constituírem-se humanos" (VENDRUSCOLO, 2017, posição e-kindle 1.468). No entanto, percebe ainda o potencial do ambiente escolar como promotor de interação e convivência, mas sem deixar de enaltecer a atuação pedagógica do educador no processo: "A escola é um espaço concreto de promoção do ser e do conviver e do desenvolvimento das capacidades do conhecer e fazer. Tudo

orientado e fundamentado pelo projeto pedagógico" (VENDRUSCOLO, 2017, posição e-kindle 1489).

De acordo com Bastos (2014, p. 40), o advento da linguagem garante a criança a possibilidade de interação mais importante em que todos nós um dia nos construímos:

> O desenho da personalidade já tem esboços, marcas e nuances em perspectiva. A criança, instrumentalizada pela linguagem, pela exploração dos objetos e pela representação do próprio corpo, busca agora uma apropriação mais clara de si, de sua pessoa, de suas necessidades mais emergentes. Afinal, como impor aos outros suas vontades, seus desejos e determinações? A busca de independência evidencia-se a cada ação, a cada pergunta ou a cada não proferido insistentemente como uma forma de conquistar a emergência de um eu ainda frágil e sem contornos definidos.

A constituição e a maturação de um indivíduo se dão de maneira proeminente pela linguagem. E ela tem papel decisivo para a educação, impulsionando o desenvolvimento. Existem os que creem justamente na ordem oposta, pensando que o desenvolvimento é anterior à aprendizagem, "como se aprendizagem por meio da sistematização do conhecimento e das transformações adquiridas pelo contexto social não tivesse uma influência significativa para o desenvolvimento do ser humano" (BASTOS, 2014, p. 60). A partir desta concepção, a importância conferida à maturação e ao seu desenrolar, em detrimento da influência do contexto sociocultural, é um tanto superestimada.

Vygotsky (2009) observa que o crescimento e o desenvolvimento são processos colaborativos mediante o qual os indivíduos aprendem com a interação no seu meio. Com efeito, desenvolvem suas habilidades cognitivas. Logo, as atividades compartilhadas amparam o indivíduo a trazer para si os conceitos sociais, sendo assim seus hábitos. Por esta noção, podemos verificar, ao menos a priori, que há uma abrupta diferença entre o desenvolvimento social num estilo de escola comum e num esquema de escola de tempo integral, por exemplo. Vygotsky observa ainda que os adultos assumem papel fundamental no processo de desenvolvimento, por promoverem e direcionarem a organização da aprendizagem do indivíduo,

antes que este possa dominá-la e internalizá-la. A referida orientação é tida como ponto central da eficiência por prestar assistência ao indivíduo, alvo do desenvolvimento, a romper a barreira que o teórico chama de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, um conceito central do pensamento vygotskiano. O autor compreendeu o desenvolvimento como um processo dinâmico e em constante movimento, em contraste a visão de Jean Piaget, que via o mesmo fenômeno de maneira estanque e relegado ao fim da adolescência. Com Vygotsky, a questão da adolescência recebe uma nova conotação, sendo vista como considerável momento no desenvolvimento, tratando-se de um período em que ocorrem transformações significativas, com formações psicológicas qualitativamente diferentes das vistas anteriormente.

Outro conceito importante, já supracitado e até mesmo chave para o pensamento de Vygotsky para se compreender a questão da interação social, é o de desenvolvimento proximal, já tratado anteriormente, que traz importante contribuição para a mecânica da aprendizagem. Embora este conceito não traga uma aplicabilidade instrumental, ainda assim rende uma forma de compreensão do papel da aprendizagem e da interação para o desenvolvimento. Em consonância com este conceito, podemos notar que, no campo do desenvolvimento, encontramos diversos níveis de estágios de aprendizagem, denotados por aquele que o indivíduo pode fazer sozinho, com aquele que ele pode fazer com assistência de alguém mais experiente e, finalmente, em como analisamos todo este processo, vendo aonde este indivíduo pode chegar. Bastos (2014), a partir do conceito postulado por Vygotsky, observa que o chamado desenvolvimento real é marca característica do arcabouço que a criança já possui e, portanto, pode fazer com ajuda de outrem. Por isso, a partir deste ponto de vista acerca do desenvolvimento proximal, geram-se possibilidades em profusão de refletirmos o desenvolvimento cognitivo e geral, ao mesmo tempo em que esta criança que interage com outros indivíduos, com capacidades além das dela, é direcionada a um nível superior, traduzindo-se realmente na suas mais puras e verdadeiras faculdades mentais. Assim, de acordo com as conclusões de Bastos, a partir deste processo de interação, é que há maiores proposições sócio-históricas, em que a capacidade de pensar e resolver problemas com a assistência de alguém mais experiente expressa com muito mais clareza o desenvolvimento do que aquilo que se faz sem

assistência. Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz importantes implicações para os estudiosos da aprendizagem, cujo desvendar vem a esclarecer a função chave e o papel fundamental do educador no processo de desenvolvimento, a partir da perspectiva que ele realiza a mediação e a interação social como tecnologia dita leve e como instrumento pedagógico ao mesmo tempo em que facilita a aprendizagem.

Ainda segundo a pesquisadora, o processo de interação social também estimula a diversificação de experiências as quais se tornam muito significativas para o desenvolvimento do indivíduo:

> A intervenção social, portanto, passa a preconizar os processos interativos e a favorecer as trocas e as situações de diversidade, em vez de optar pela busca da homogeneização. A diversidade passa a significar a abertura para o novo aprendizado, sendo por isso compreendida como ferramenta educativa capaz de favorecer a troca e o diálogo entre diferentes saberes. (BASTOS, 2014, p. 73).

A partir dessa concepção, pode-se destacar a importância do social para o desenvolvimento. Nesta direção, Vendruscolo (2017) assinala que elementos que aparentam ser de origem individual, na suma realidade, são os produtos da complexa equação das interações, expressa nas trocas existentes entre um todo na esfera coletiva de significados impostos e cuidadosamente construídos historicamente e culturalmente na sociedade em que o indivíduo vive. Assim, este indivíduo, ao entrar no mundo, tem todas as configurações biológicas indispensáveis ao seu desenvolvimento, mas depende significativamente do seu contexto social, isto é, do outro para se desenvolver.

Vendruscolo (2017) complementa, ainda, endossando que este meio social, tão importante para a mediação e para a significação age por meio de uma relação simbiótica com o indivíduo: "O meio social torna-se fundamental para o indivíduo no processo de aprender, pois contribui de forma significativa para seu desenvolvimento, influenciando as características individuais adquiridas por meio das apropriações resultantes da interação com o outro" (posição e-kindle 1.098). A partir desta assertiva, Vygotsky (2007) arremata, enfim, esta ideia, ao considerar que a educação se faz no dia a dia, mediante o influxo e a ação organizada e estruturada, confor-

me um fim pensado, tendo por base fundamentos e planos anteriormente pensados, e, como premissa, os processos de desenvolvimento natural do indivíduo. Sob esta ótica, a estruturação de processos de crescimento só fará sentido como caráter educativo. Portanto, não são todas as conexões que se tornam atos educativos.

Vygotsky (2003) frisou ainda que o comportamento do ser humano e seu cognitivo amadurecem em meio ao complexo contexto social. Desta forma, o ser humano se conecta com sua natureza e o ambiente que o rodeia por meio deste mesmo ambiente social. Por isso, este meio é o elemento de importância supra, já que pode determinar e organizar até mesmo o comportamento humano (VYGOTSKY, 2003).

No fim das contas, mediante as reflexões ora aqui apresentadas, e apesar de breves, podemos notar o quanto o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano acontece no ambiente escolar, pois é neste espaço que muitas experiências são vivenciadas, socializadas e internalizadas. A partir disso, ganha destaque a ação pedagógica de um educador, que organiza, estrutura e facilita, efetivamente, a aprendizagem. Não custa lembrar que aprendizagem e o desenvolvimento são intensamente facilitados pela interação ou pelo envolvimento das pessoas numa relação contígua, fundando modos de interagir mais complexos em razão das ações recíprocas exercidas e das relações afetivas constituídas de maneira firme e perenal (VENDRUSCOLO, 2017).

METODOLOGIA

A partir do cuidadoso estudo e da revisão profícua dos postulados teóricos da perspectiva sócio-histórica, podemos ter riquíssimas contribuições para a aprendizagem de hoje. Muitos estudiosos atualmente recorrem a Vygostky para elucidar questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Neste sentido, cabe salientar que, mesmo com o passar dos anos, podemos notar que a psicologia e pedagogia vygotskyana ainda são fontes importantes para pesquisas sobre a temática.

A partir desta revisão literária, contextualizamos os pesquisadores mais recentes. Logo, temos a base teórica para este estudo, levando em conta que as proposições aqui apresentadas não dizem respeito aos recur-

sos adquiridos financeiramente por educadores, mas àqueles que podem somente ser desenvolvimento mediante a vivência e os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje a obra de Vygotsky e seu pensamento sócio-histórico acerca do desenvolvimento mantêm-se relevante. Conforme o autor, a complexa realidade existente entre sua historicidade, cultura e por todo o meio que o rodeia, acabam por moldar o indivíduo. Os conceitos por ele cunhados têm grande recepção no meio acadêmico, denotando o grau de importância dos seus estudos, os quais se tornam atemporais. Neste sentido, não será o tempo, tampouco as transformações tecnológicas que conseguirão apagar um legado tão significativo e tão valioso deixado para o conhecimento.

Acima de tudo, reconhecemos aqui o quanto o educador assume status significativo neste processo de desenvolvimento, no qual sua atividade de incentivar os alunos na busca pelo autoconhecimento, torna-se um dos grandes desafios nos tempos de hoje. Em outras palavras, fala-se de um desenlace em que o indivíduo se veja dentro de um contexto sociocultural que o influencia. Por isso, para além dos anos iniciais, o desenvolvimento humano prossegue seu curso e todos os contatos com os quais o indivíduo se relaciona acabam por se tornar imensamente significativos.

Hoje em dia, a realidade pela qual passamos nos oferece algumas facilidades tecnológicas, assim como limitações. No que tange às tecnologias, trata-se de alguns recursos materiais que classificamos como tecnologias duras. Elas representam valiosas possibilidades e ferramentas em prol da aprendizagem, principalmente em tempos de distanciamento social, pandemia e as novas modalidades de ensino, pois já há sinalização ou tendência quanto permanência do mesmo. Todavia, não nos esqueçamos da maneira pela qual o desenvolvimento humano se faz, por sua natureza essencialmente cultural e social. Assim sendo, não importa quais ferramentas usemos ou quais objetos tivermos em mãos, se não levarmos em conta o contexto cultural e social do indivíduo. É deste modo que o desenvolvimento se efetiva. Afinal de contas, esquecer o valor da apropriação da cultura, olvidar o papel da linguagem no desenvolvimento, deixar a par o peso do processo de interação e, sobretudo, negligenciar o contato

entre pessoas é o mesmo que negar a própria essência da aprendizagem e da atividade humana.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky:** psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VENDRUSCOLO, Luciane; TREVISOL, Maria Teresa. **Escola internato:** adolescência, regras e relações. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

VYGOTSKY, Lev Siminovic. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª edição. WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Artmed: Porto Alegre, 2003.

ARTIGOS - DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

A HOMOFOBIA MASCULINA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2011-2018)

Ana Flávia Bezerra Toledo Camargo[34]
Amailson Sandro de Barros[35]

INTRODUÇÃO

Neste artigo, a princípio, será brevemente apresentada a diferença entre homofobia e *bullying* homofóbico na perspectiva dos autores que publicaram sobre o respectivo tema, no período de 2011 a 2018. Em seguida, serão expostos os procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento da revisão de literatura apresentada, bem como os resultados alcançados e conclusões.

Para introduzir a presente discussão sobre homofobia nas escolas, Souza, Silva e Faro (2015, p. 290) postulam como principais características dos comportamentos de *bullying* a repetição excessiva de práticas violentas e vexatórias e o público envolvido, que engloba: o agente da agressão e o alvo, as vítimas. Em geral, o perfil das vítimas de *bullying* são crianças e adolescentes que apresentam características diferentes ao padrão eurocên-

34 Psicóloga. Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Instituto de Educação) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Campus de Cuiabá-MT.

35 Psicólogo. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atua como docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Campus Cuiabá:

trico estabelecido socialmente. No caso do preconceito específico da homofobia masculina, são rechaçados os meninos que apresentam condutas divergentes de características como a virilidade, a força, etc., consideradas como padrão comportamental típico dos homens, por exemplo. Souza, Silva e Faro (2015, p. 290) conceituam a homofobia da seguinte maneira:

> A homofobia é compreendida ainda como um dispositivo de regulação social que, a partir de uma construção cultural baseada na relação binária homem-mulher, legitima essa configuração como padrão para relações sexuais, afetivas e conjunturas familiares. Esse modelo baseado nas relações heterossexuais e que estigmatizam aqueles que subvertem a esse padrão recebe o nome de heteronormatividade (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011 apud SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 290).

Souza, Silva e Faro (2015, p. 290) consideram, ainda, o *bullying* interligado ao preconceito, à medida que vislumbra a escola inserida em um sistema de relações culturais maior, que é a sociedade. Neste sentido, essa instituição não se encontra isenta do preconceito, considerado pelos autores como fator mais intergrupal e sistêmico, que envolve práticas violentas e vexatórias em outros contextos.

Para Rondini, Teixeira-Filho e Bessa (2011, p. 727), as normas e padrões enrijecidos da heteronormatividade são construídos tendo como base o machismo e o heterocentrismo, que, tidos como naturalizados, possuem um objetivo em comum: a dominação do masculino sobre o feminino e da heterossexualidade sobre a homossexualidade. Os princípios que envolvem as relações de dominação são reproduzidos desde a idade média, e seus postulados defendem a heterossexualidade como forma de relacionamento superior em relação as outras.

Segundo Rondini, Teixeira-Filho e Toledo (2017, p. 58), dos elementos que sustentam o sexismo (virilidade e masculinidade), deriva-se a homofobia, que se refere à repulsa, ódio e ataque aos indivíduos que se relacionam com outros do mesmo sexo e que se apropriam dos comportamentos considerados afeminados (tidos como inferiores). Um homem que expressa uma conduta considerada de forma natural como pertencente ao papel das mulheres é humilhado, rechaçado, violentado etc. É neste

processo de internalização de valores morais socialmente construídos que meninos, no processo de interação escolar, são constantemente ofendidos com xingamentos, como bicha, veado etc., constituindo-se desde a infância os primeiros ataques homofóbicos.

> A homofobia é, portanto, conjunto de práticas, crenças, dogmas, ideologias e discursos que visam afastar/excluir/discriminar toda e qualquer manifestação dissidente das normas heterossexuais aplicadas seja às práticas sexuais, seja ao gênero. Ela está posta no discurso social e faz parte da constituição da subjetividade de todos e todas nós independentemente de nossas práticas, orientações sexuais e gênero. Dado o seu grau de exposição (e também de imposição), findamos por internalizá-la e, sem nos darmos conta, ela passa a ser "naturalizada" em nós, "torna-se um valor implícito e inconsciente, gerando reações imediatas, automáticas e, aparentemente, instintivas" (CASTAÑEDA, 2007, p. 146 apud RONDINI; TEIXEIRA-FILHO; TOLEDO, 2017, p. 59).

Para Borges et al. (2011, p. 25), a homofobia se embasa na concepção de dominação masculina, como nos aspectos que envolve a liderança, virilidade, procriação, etc. Trata-se de preceitos, em geral, propagados pelas religiões, que naturalizam a separação e exclusividade das relações como possíveis apenas por dois gêneros, o masculino e o feminino. A compulsoriedade pela heterossexualidade se deve ao argumento de que outras formas de práticas sexuais são impeditivas da reprodução humana e, por isso, somente homem e mulher podem se relacionar entre si. Esta lógica defende a sexualidade humana como se fosse reduzida ao crivo biológico, não levando em consideração que os indivíduos não se relacionam somente para procriar, mas também pelo desejo e sentimentos (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p. 727).

Por fim, Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011, p. 738) apontam que a escola, por estar inserida em uma sociedade marcada pela existência de somente dois gêneros (masculino/feminino), confunde os atributos e características de ambos em relação à sexualidade. Nesse sentido, desde a educação infantil, professores procuram tentar "normalizar" os sujeitos, enquadrando-os dentro desses dois modelos hegemônicos, reprimindo

qualquer outra manifestação que se mostre diferente dos comportamentos masculinizados ou afeminados.

1. MÉTODO

Este artigo é um recorte da pesquisa de dissertação em andamento, intitulada "A Homofobia no contexto escolar: Uma análise da literatura a partir da Psicologia Histórico-Cultural". O objetivo aqui é realizar uma breve exposição sobre como a homofobia masculina é compreendida no contexto escolar. Foram utilizados artigos da Base de Dados *Scielo*, estabelecendo como recorte temporal o período de 2011 a 2018.

O levantamento bibliográfico ocorreu em revistas de Psicologia, Educação e Ciências Sociais. A pretensão é demonstrar através de revisão de literatura como se concebe a homofobia nas escolas, apresentando os principais resultados alcançados nas pesquisas encontradas na base de dados. É importante ressaltar que alguns pesquisadores tratam o presente objeto de investigação como *bullying* homofóbico, nomenclatura que vem sendo adotada para conceituar o preconceito, discriminação e hostilidade em relação ao público LGBT.

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca realizada na base de dados SciELO ocorreu por meio da técnica da garimpagem manual. Este procedimento não se dá a partir de descritores das palavras-chave, visto que a busca por eles limita e filtra demasiadamente a quantidade de pesquisas encontradas relacionadas ao tema. A técnica da garimpagem manual consiste nos seguintes passos: a) escolha das bases de dados em que será feita a pesquisa; b) escolha do recorte temporal e das revistas que farão parte da pesquisa; c) após a escolha das revistas, abre-se sumário por sumário para iniciar a busca; d) visualizar artigo por artigo aqueles que tratam sobre o tema de pesquisa a partir dos títulos; e) seleção dos artigos a partir de seus respectivos títulos; f) leitura dos resumos para uma filtragem mais qualificada sobre o enquadramento do artigo no tema e recorte da pesquisa; e g) leitura completa dos artigos para realização de fichamentos, síntese e extração e análise dos dados obtidos (FREITAS; VIANA, 2018, p. 78).

Como resultados desta busca, foram encontrados um total de 19 artigos. No entanto, após a leitura completa, alguns foram excluídos por não se enquadrarem nos critérios de inclusão estabelecidos. Sendo estes: todos os artigos escritos sobre homofobia no contexto escolar no âmbito nacional, que estivessem publicados na base de dados Scielo, nas revistas de Psicologia, Educação e Ciências Sociais do ano de 2011 a 2018. Também foram inclusas as pesquisas sobre homofobia nas escolas nas diversas abordagens teóricas da Psicologia (podendo ser teóricas ou que a intervenção fosse a campo), assim como aquelas que tratavam o fenômeno como *bullying* homofóbico. Deste modo, ao final, obteve-se o seguinte resultado: um artigo foi excluído por se tratar da temática ampla *bullying* nas escolas; um artigo foi retirado por abordar o tema educação sexual no contexto escolar; e seis foram eliminados, pois tratavam sobre a realidade da homofobia no contexto escolar em outros países. Totalizando, então, 11 artigos utilizados para a revisão de literatura, em que serão sintetizados os dados a seguir.

1.1.1.A RRVISÃO DE LITERATURA SOBRE A HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR (2011-2018)

Fundamentados na teoria foucaultiana, Rondini, Teixeira-Filho e Toledo (2017, p. 58) afirmam que a expressão da sexualidade foi construída ao longo da história humana a partir de discursos e mecanismos de poder. Dentre estes, citam-se principalmente a medicina, o direito e a religião. Este tripé ideológico de saber considerado verdadeiro e universal fez com que, até os dias atuais, os indivíduos compreendessem a homossexualidade como doença, pecado e, em alguns países, como crime.

Rondini, Teixeira-Filho e Toledo (2017, p. 65) discorrem que muitos pais, apropriados destes saberes, adotam atitudes repressivas com crianças e adolescentes no intuito de não se identificarem com comportamentos considerados homoafetivos. Como a família se apresenta como a principal base de sustentação econômica, emocional e afetiva dos indivíduos, muitos estudantes acabam por manterem padrões pertencentes ao *status quo* heteronormativo para não gerar conflitos ou, mesmo, ser expulsos de casa pelos pais. A homofobia, de modo geral, é produzida desde a infância, quando somos ensinados e inseridos no mundo da heteronormativi-

dade, em que nenhuma criança é vista como normal quando apresenta condutas consideradas homossexuais. Ao contrário, as condutas que se identifiquem com este tipo de sexualidade são rechaçadas e punidas a todo momento. Para os indivíduos LGBT, falar sobre gênero e sexualidade seja com pais, amigos ou professores, é sempre um desafio maior em relação aos sujeitos heterossexuais, que não sofrem nenhuma penalização por expressarem seus desejos.

Acerca da homossexualidade considerada como naturalizada, tem-se a concepção de que os indivíduos LGBT gostariam de ter nascidos heterossexuais, caso pudessem escolher. Esta compreensão está estritamente ligada a cultura do heterocentrismo, em que os padrões de condutas heterossexuais são considerados universais, superiores, normais, etc., o que reforça a homossexualidade como algo ruim e errado. Os pais de sujeitos homossexuais, em geral, tendem a achar que o fato de os filhos se relacionarem com pessoas do mesmo sexo pode ser passageiro. É algo também reforçado por professores na escola e faz com que estudantes LGBT se sintam ainda mais culpados, tendendo ao isolamento, principalmente quando não encontram nos seus pares uma identificação quanto à sexualidade, ou seja, quando não convivem com outras pessoas LGBT (TEIXEIRA et al., 2012, p. 28-29).

A escola, a família, as mídias, as religiões, em geral, tendem a representar a homossexualidade como algo indesejado, engraçado, patológico, o que produz estereótipos negativos sob esta expressão da sexualidade. Estes estigmas, por vezes, são reproduzidos pelos próprios homossexuais, à medida que, criados em uma sociedade machista, aprendem a valorizar normas e regras sexistas e misóginas (TEIXEIRA et al., 2012, p. 23).

Ferrari (2014, p. 107-108) argumenta que, recorrentemente, a sexualidade é tida como fator preocupante por diretores e professores que buscam compreendê-la na tentativa de estarem mais instrumentalizados para discutir com os alunos, caso sejam questionados sobre o assunto. No entanto, o que se presencia é uma gama de explicações de cunho moral e interpretações biologizantes, além da defesa preconceituosa de que, um homossexual para ser respeitado, não deve demonstrar sua sexualidade. A internalização de compreensões biologicistas e morais sobre a expressão da sexualidade faz com que os sujeitos se apropriem destes valores

sem questioná-los, pois eles são considerados verdadeiros e naturais da espécie humana.

Para Borges et al. (2011, p. 24), o preconceito homofóbico faz com que o público LGBT das escolas não se sinta parte da massa hegemônica de heterossexuais, e, por isso, se sente desconfortável e intimidado a se enquadrar nos padrões heteronormativo para ser aceito nos grupos de amigos. Dentre os diversos tipos de discriminação, a homofobia aparece como uma das mais reproduzidas e toleradas em relação a outras, sob o argumento de que indivíduos homossexuais são anormais, inferiores e invertidos, ou seja, são considerados "sub-humanos" no universo heterocêntrico.

Devido à constante violência a qual estão expostos, os estudantes LGBT, por vezes, tendem a procurar os professores como uma forma de "pedir socorro" ou, mesmo, de tentar entender a expressão de seus desejos. Em geral, os docentes não se encontram preparados para discutir sobre diversidade sexual, identidade de gênero etc., em uma perspectiva crítica e reflexiva. Aliás, eles mesmos precisam lidar com seus próprios preconceitos em relação a práticas sexuais não-heterossexuais. Desse modo, os alunos acabam conversando entre eles sobre questões ligadas à sexualidade, pois não concebem o professor como uma figura de confiança, que não será também preconceituoso e homofóbico. Para os autores, ainda que se tenha alguns avanços em termos de políticas públicas em relação ao combate à homofobia nas escolas, há poucos materiais informativos sobre educação sexual e de gênero. Este fato faz com que a orientação sexual e identidade de gênero sejam temas invisibilizados na educação escolar (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p. 735-736).

Segundo Borges et al. (2011, p. 33), o *bullying* homofóbico também acaba sendo ignorado, à medida que os professores não conseguem identificar quando se trata de uma brincadeira e quando se refere a uma situação de preconceito. Em geral, enquanto não ocorrem casos de agressões físicas, a homofobia é considerada apenas brincadeira de adolescentes. Mesmo que docentes presenciem ações hostis entre alunos relacionadas à homossexualidade em sala de aula, consideram que não seja algo grave. E quando tentam intervir nestas situações, acabam desistindo devido à falta de tempo para estas discussões, pois vivem em condições de sobretrabalho.

Também em grande parte dos casos, ocorrem tentativas dos professores de interferirem nas discussões dos alunos. No entanto, estas intervenções, por vezes, silenciam os homossexuais e tratam a homossexualidade como algo errado. Ou seja, ao invés de ser proposta uma discussão reflexiva que trate da importância de se respeitar a diversidade sexual/gênero como parte da vivência humana, os professores acabam por reprimir os agressores, mencionando que não "falem palavrão" em sala de aula (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p. 728).

Segundo as pesquisas, os professores ressaltam que a falta de envolvimento por parte das famílias e da direção com temas que envolvam sexualidade e gênero é algo que merece destaque: mesmo quando consideram um assunto relevante, ao ser trabalhado em sala de aula, geralmente são tecidas críticas por conceber que se trata de um incentivo à homossexualidade (BORGES et al., 2011, p. 34). Os autores demonstram este fato com o seguinte exemplo:

> Em uma das escolas, uma entrevistada nos relatou um caso no qual uma professora solicitou um trabalho aos alunos sobre abuso sexual e pedofilia. A reação das famílias dos alunos foi tão drástica que a professora foi repreendida pela direção e afastada de suas funções. As famílias consideraram que esse era um assunto a ser tratado apenas no domínio privado e não na escola. É nesse sentido que argumentamos o quanto é necessário um programa continuado de discussão sobre temas como homofobia, sexualidade, discriminação, abuso sexual, violência de gênero etc., que inclua não apenas as professoras, mas também a secretaria de educação, as direções das escolas e, especialmente, as famílias (BORGES et al., 2011, p. 34).

Dinis (2011, p. 42) aponta que, no contexto escolar, muitos professores e estudantes reproduzem práticas homofóbicas, nas aulas de educação física, para fazer com que atletas se portem de acordo com as características consideradas masculinizadas, como a força, agilidade, garra, etc., como se estes atributos pertencessem somente ao universo dos homens e do futebol. Para esportistas, o "massacre" do time opositor é algo essencial e, muitas vezes, se utilizam de violência e xingamentos homofóbicos para conseguirem que estudantes se esforcem na partida. Quando se tem um

aluno que não apresenta um perfil considerado másculo, ele é tachado de "mulherzinha, bicha, florzinha".

Nos treinos em geral, são utilizados muitos xingamentos marcados por estereótipos homofóbicos, a fim de provocar os jogadores dos times a correrem mais rápido, driblar, marcar o adversário etc. Neste momento, tamanha é a violência psicológica reproduzida por todos do time. Mesmo os indivíduos que sofrem esta opressão desejando participar das aulas de educação física e se esforçando para frequentá-las, acabam por desistir, fazendo com que os colegas de time e o treinador comemorem, afinal os considerados "fracos, sem talento, mariconas" deixaram um lugar que foi taxado como não pertencente a eles (DINIS, 2011, p. 42).

Para Roselli-Cruz (2011, p. 83-84), os xingamentos utilizados para reforçar a segregação, podem evoluir para violências psicológicas e físicas, causando, às vezes, até a morte e suicídio por parte das vítimas de *bullying* homofóbico. O uso de "palavrões" com conotativos sexuais são, de modo geral, bem aceitos. Já aqueles que falam de raça, religião, corpo etc., por vezes, são mais punidos. As piadas e "palavrões" relacionados a sexualidade, por vezes, são reproduzidos em rádios, na televisão, e os alunos acabam repetindo também na escola. É necessário que as instituições escolares tenham dimensões do peso que carrega um "palavrão". Por vezes, trata-se de práticas preconceituosas que se apresentam desde a infância como um ódio irracional e aversão ao diferente, fazendo com que se criem pré-concepções ruins sobre os sujeitos que possuem características, culturas, crenças, etc., divergentes da heterocêntrica.

Ainda em relação ao *bullying* homofóbico, Dinis (2011, p. 45) afirma que esta prática tem resultado na evasão escolar de estudantes LGBT, além dos conflitos e tentativas de suicídios, devido ao preconceito e discriminação que sofrem. A homofobia se torna acentuada quando estudantes afirmam ser homossexuais ou lésbicas, e os professores adotam postura omissa em relação ao preconceito com esses indivíduos. Segundo Dinis (2011, p. 47):

> A ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professoras (es) de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBTTs e

> faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de Educação Sexual.

Para Teixeira et al. (2012), o preconceito relacionado às práticas de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo pode fazer com que, futuramente, os indivíduos LGBT sejam resistentes em socializar, se relacionar, estudar etc., pois se sentem inferiorizados ao interagirem em diversos contextos, podendo se excluírem dos grupos sociais. Asinelli-Luz e Cunha (2011, p. 90) afirmam que, devido à grande incidência de homofobia no contexto escolar, criou-se o programa Brasil sem Homofobia em 2004 na tentativa de respaldar a comunidade LGBT quanto aos direitos de exercerem livremente sua sexualidade e serem tratados com respeito e dignidade humana. Os professores são considerados importantes agentes no processo de ensino da diversidade, orientação sexual e identidade de gênero em uma perspectiva inclusiva, como forma de enfrentar os preconceitos e discriminações no que diz respeito a gays, lésbicas, transexuais, travestis, etc.

A maioria dos autores aponta que a discriminação em relação aos homossexuais é tão enraizada e naturalizada, que muitos educadores e estudantes desconhecem a iniciativa do programa Brasil sem Homofobia. Uma das explicações para tal desconhecimento é o fato da educação sexual, identidade de gênero e outras temáticas como estas serem consideradas desnecessárias no ensino como conteúdo dos currículos. Asinelli-Luz e Cunha (2011, p. 99) afirmam que, em uma sociedade democrática, é necessário que a diversidade sexual seja mais discutida e o respeito às diferenças seja um objetivo primordial a ser alcançado no trabalho dos docentes. Para os autores, o combate à homofobia não consiste em algo valorativo somente para os estudantes, mas se trata de algo essencial para o melhoramento do clima escolar como um todo.

Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011, p. 729), fundamentados nas questões sobre gênero e sexualidade a partir do conceito de performatividade de Judith Butler, concebem que a homofobia somente pode ser enfrentada quando a educação sexual não for enquadrada nas normas rígidas de padrões que normatizem a sexualidade, intitulando a heterossexualidade enquanto sexualidade normal. A homofobia acaba sendo reproduzida e legitimada, de forma a permitir que os sujeitos excluam ou

violentem os indivíduos homossexuais, sem que nada seja feito em relação aos agressores. Na escola não é diferente, a homofobia está presente nas brincadeiras entre crianças e adolescentes, assim como nos livros didáticos que possuem imagens somente de famílias heterossexuais, como uma forma de tentar impedir o incentivo de crianças a se tornarem lésbicas, gays, travestis, transexuais, etc.

A escola, que deveria ser um local de promoção do exercício da cidadania e liberdade quanto aos direitos humanos, ainda aparece como uma instituição segregadora em relação a comportamentos que não se encaixam nas normas do heterocentrismo. E por vezes, ignoram situações de homofobia, sinalizando que diferenças nas condutas padrões devem ser punidas e rechaçadas. Por isso, uma educação sexual libertadora que permita a reflexão sobre características que não se reduzam aos atributos do gênero pode ser essencial para que as diversas formas de violência contra o público LGBT no contexto escolar não sejam mais toleradas e incentivadas (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p. 728).

Souza, Silva e Santos (2017, p. 520) apontam a importância de desconstruir padrões machistas, sexistas, heterossexistas, etc., que reforçam a heterossexualidade como prática sexual normal e regular e a homossexualidade como desvio de conduta. A maioria dos docentes, por ter uma formação acadêmica deficitária no que diz respeito à educação sexual, ignora ou não consegue problematizar e combater a homofobia na prática. Trabalhar a diversidade sexual é um tema de suma importância por parte de educadores e da comunidade escolar como um todo. É preciso desenvolver ações pedagógicas que sejam capazes de combater efetivamente preconceitos e outras formas de violência que delegam aos indivíduos com identidade de gênero e sexual divergente do padrão heteronormativo uma condição subalterna e inferior.

A homofobia acaba sendo legitimada no contexto escolar à medida que estudantes, professores e outros trabalhadores se apropriam de representações negativas quanto à homossexualidade, fazendo com que tentem impedir a expressão de comportamentos que tendem a uma via não-heterossexual. Estas atitudes demonstram que a heterossexualidade ainda é legitimada como norma correta, inclusive quando docentes e alunos referem-se à homossexualidade sob o termo "homossexualismo". Desde 1973, esta nomenclatura foi revisada pela Associação Brasileira de Psiquia-

tria, por conta do seu significado social e associação da relação entre dois indivíduos do mesmo sexo como doença. Desse modo, pode-se destacar que a homossexualidade ainda é compreendida com base nos fundamentalismos religiosos e médicos, que fazem com que educadores e discentes tratem de forma marginalizada os sujeitos que não se enquadram na representação social que engloba o gênero (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 532).

Assim, para que a homofobia possa ser combatida nas escolas, torna-se necessário que os docentes tenham incluídos em sua formação conhecimentos pedagógicos que sirvam de suporte para a desconstrução dessa violência. As instituições escolares, por estarem inseridas em uma sociedade que possui valores tradicionais quanto aos papéis de gênero, legitimam a homofobia. Mas a materialização do combate deste preconceito passa por transformações também nas relações sociais entre os indivíduos em outros contextos, para além da escola (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 525).

Segundo Souza, Silva e Santos (2017, p. 533), os padrões de gênero e sexualidade heterossexual são, a todo momento, reforçados e justificados, e, devido a isso, acabam sendo naturalizados ao invés de questionados. A homofobia se constituiu ao longo de um processo gradual em que famílias, escolas, instituições religiosas etc., através de uma cultura heterocêntrica cumprem a função de ensinar que ser homossexual é errado. No entanto, ao passo que esta concepção é construída socialmente, também pode ser desconstruída, de modo que a reformulação de valores e representações sociais é essencial na formação de docentes, pois eles são considerados indivíduos capazes de intervir e transformar a realidade de sujeitos que sofrem preconceito homofóbico.

É essencial que os educadores saibam que a diversidade sexual é composta por práticas que não incluem somente o sexo para fins procriativos, mas experiências que constituem os desejos, afetos e sentimentos dos indivíduos. Também se reafirma aqui a necessidade de substituição do termo opção sexual por orientação, visto que a sexualidade não ocorre por um processo de escolhas, mas sim pela construção ao longo do tempo de experiências afetivo-emocionais (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 530-531).

Por fim, os autores destacam que, para a homofobia ser desconstruída em plenitude, torna-se necessário enfrentar o pensamento conservador. Este processo pode ser feito através das discussões sobre orientação sexual, identidade de gênero e combate a todas as formas de discriminações com o objetivo de que novos conhecimentos e perspectivas sejam reelaborados, construídos etc. Mas, ressaltamos que a transformação de práticas homofóbicas deve ser permeada pela junção entre teoria e prática, visto que as mudanças de comportamento somente podem ser realmente efetivas se tiverem expressão nas práticas cotidianas. Estas iniciativas se mostram importantes para a construção de práticas didáticas e pedagógicas que visem a liberdade de expressão pautada nos direitos humanos, na equidade e no respeito às diferenças (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 539).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, em geral, apontados pelas pesquisas designam que a maioria dos estudantes e professores já presenciaram situações de homofobia nas escolas. A homofobia ocorre com grande frequência, pois os indivíduos se apropriam dos valores propagados na sociedade e do caráter negativo atribuído à homossexualidade, sendo reproduzidos discursos conservadores no contexto escolar. Em contrapartida, tem-se uma amostra diminuta dos profissionais que acreditam que a possível solução para o combate a violência e preconceito experienciada pelos homossexuais ocorre a partir da conscientização dos indivíduos. Para esses profissionais, há algumas propostas que podem ser resolutivas desta problemática, como programas de prevenção nas escolas no intuito de instrumentalizar toda a comunidade escolar sobre o que é homofobia e as consequências causadas por essa prática (BORGES et al., 2011, p. 35; RONDINI; TEIXEIRA-FILHO; TOLEDO, 2017, p. 67).

O enfrentamento à homofobia ainda aparece como um problema de ordem individual, em que a solução viável sempre se realiza sob a forma de programas ou palestras que abordem o assunto, como se o preconceito ocorresse somente no espaço escolar e não recebesse influências da sociedade, que defende o padrão heteronormativo (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2015, p. 639). A partir das pesquisas analisadas, percebeu-se que a maioria dos alunos e professores acreditam que a homofobia se refere so-

mente ao ataque que envolve violência física aos indivíduos homossexuais. Esta concepção aparece porque ainda se considera que alguém somente se traumatiza em uma situação de violência, quando esta deixa marcas expostas que causam dor ao corpo físico. A maioria dos professores confessa não saber como agir diante de uma situação que envolve homofobia, e, em geral, toma o posicionamento de encaminhar os dois sujeitos (agressor e vítima) para a direção, na expectativa de que esta tome as devidas providências (BORGES et al., 2011, p. 33).

Esse posicionamento se mostra indiferente à condição de sofrimento psíquico por parte dos homossexuais. No entanto, também se torna difícil para os professores intervir sobre um assunto que desconhecem e que sequer é abordado nas formações continuadas. Quando se trata do contexto familiar, por exemplo, quando emerge uma situação de agressão, aquele que pratica a violência em geral, sempre é considerado culpado. Na escola, como na maioria das vezes a direção não se interessa pela contextualização sobre como surgiu os conflitos, o indivíduo vítima de preconceito se torna culpabilizado e recebe as mesmas penalidades que o agressor por responder às agressões também com violência (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p. 728).

Observou-se, a partir dos resultados das pesquisas, que a maioria dos indivíduos que pratica a violência e preconceito homofóbico é formada por estudantes adolescentes do sexo masculino e que se reconhecem enquanto heterossexuais (SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 292). Compreendeu-se que o perfil desses indivíduos consiste em um grupo na sociedade que detém privilégios e oportunidades, no sentido de que não sofrem qualquer opressão como no caso das consideradas minorias sociais. Em geral, trata-se de meninos que não convivem com rechaços sociais pelo fato de se enquadrarem ao padrão de beleza eurocêntrico da sociedade capitalista (pele branca, traços do rosto finos, cabelos lisos, corpo magro, etc.). O preconceito se institui parcialmente, justamente para negativar as diferenças e diversidade entre os indivíduos.

Ainda discutindo sobre esta temática, os autores mencionam que o público feminino de estudantes, em geral, tende a proteger e defender os amigos (as) que sofrem preconceito homofóbico e se compadece com aqueles que vivenciam tal situação. Pode-se compreender que esta relação se estabelece à medida que as mulheres reconhecem o lugar de vivência

da opressão de gênero e sexualidade, tal como acontece com os homossexuais. A opressão desses dois públicos possui as mesmas razões, ocorrem quando os sujeitos não desenvolvem rigidamente os papéis sociais e sexuais de gênero que existem para determinar de maneira autoritária as formas de ser e estar de homens e mulheres no mundo. No caso das mulheres, quando elas buscam a independência financeira e a emancipação das relações de dominação da figura masculina em termos de cargos e relacionamentos afetivos, sendo rotuladas como promíscuas, aventureiras, desrespeitosas, etc. No caso dos homossexuais, por desempenharem um papel social de gênero e sexualidade considerado contrário ao designado à figura masculina, ou seja, por serem rotulados com os estereótipos considerados afeminados.

Por fim, percebe-se, pelos resultados das pesquisas, que a maioria dos indivíduos que são alvo do preconceito pode vir a desenvolver comportamentos como: isolamento, dificuldade em se relacionar e ideações suicidas no período escolar. Isso acontece não à toa, já que constantemente precisam desenvolver formas de lidar com a homofobia experienciada não somente neste espaço, mas, no contexto familiar, de trabalho e na sociedade como um todo.

Destaca-se, então, a importância da inserção de projetos, atividades, disciplinas, formações continuadas e outras formas de intervenções que visem o combate da homofobia. Também é essencial um maior número de pesquisas que tratem sobre esta temática, visto que o contexto escolar brasileiro – que deveria se consolidar como ambiente potencializador do desenvolvimento humano/aprendizagem e como lugar de expressão da diversidade – ainda permanece como espaço hostil para o público LGBT. Para além dessa questão, a escola atua como aparelho reprodutor dos valores morais e conservadores produzidos no contexto de nossa sociedade, ou seja, ainda se comporta como uma instituição machista, eurocêntrica, cristã e heterossexual. Toda e qualquer intervenção que tenha como foco o combate à homofobia deve transcender "os muros" da escola, sendo pauta das políticas públicas por Estado e da sociedade como um todo.

A temática sobre homofobia no contexto escolar ainda é pouco (ou nunca) abordada e debatida entre estudantes e professores em sala de aula, pois em uma sociedade que se estrutura pelo heterocentrismo, não é significativo discutir sobre a diversidade sexual/gênero e a dignidade humana

da população LGBT. No entanto, a escola que queremos é aquela que seja lócus de potencialização do desenvolvimento humano e intelectual, inserida em um contexto mais solidário, de equidade e respeito às diferenças. É essa educação escolar que seguimos lutando para que se materialize efetivamente na realidade concreta.

REFERÊNCIAS

ASINELLI-LUZ, Araci; CUNHA, Josafá Moreira da. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**. n. 39, p. 87-102, jan./abr. 2011.

BORGES, Zulmira Newlands et al. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**. n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**. n. 1, p. 101-116, 2014.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; VIANA, Dênis Wellinton. A importância da revisão sistemática de literatura – o percurso da "garimpagem" manual em periódicos especializados.

RONDINI, Carina Alexandra; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Lívia Gonsalves. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Psicologia USP**. v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**. n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; BORTOT, Camila Maria; SANTOS, Rosângela (Orgs.). Ousar educar: por uma educação comprometida

com o outro. XXX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação. **Caderno de Resumos.** Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Homofobia na Escola: As Representações de Educadores/as. **Temas em Psicologia**. v. 23, n. 3, p. 635-647, 2015.

_____. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Estudos Feministas**. n.25, p. 519-544, mai./ago. 2017.

SOUZA, Jackeline Maria de; SILVA, Joilson Pereira da; FARO, André. Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 19, n. 2, mai./ago. 2015.

TEIXEIRA, Fernando Silva et al. Homofobia e Sexualidade em Adolescentes: Trajetórias Sexuais, Riscos e Vulnerabilidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**. n. 32, p. 16-33, 2012.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**. v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011.

O MOVIMENTO SOCIAL LGBTQIA+: UM SER COLETIVO DE DIREITO NA LUTA PELA IGUALDADE POLÍTICA E SOCIAL

Matheus Elias Machado [36]

INTRODUÇÃO

As conjunturas do movimento LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *genderqueer,* intersexuais, assexuais) para a construção de um pensamento crítico-social, empenhado em asseverar os direitos fundamentais aos seus membros, no período atual, são estudadas no presente artigo. O estudo apresentará as contribuições mais significativas para o reconhecimento da diversidade, quando da formalização de políticas públicas. E, para facilitar a compreensão acerca das intervenções do movimento social LGBTQIA+ na realidade política, serão problematizadas as desigualdades de gênero na sociedade brasileira moderna. A opressão gerada a partir da questão de gênero e sexo é uma realidade concisa que atinge um expressivo número de pessoas no país e que só pode ser compreendida através de um estudo atento sobre a expressão sexual e de gênero dentro da sociedade cultural brasileira.

O tema em estudo (o movimento social na construção de um ordenamento de garantias e direitos para os cidadãos LGBT's) é motivo de discussão diária na comunidade brasileira, uma vez que afeta diretamente o

36 Bacharel em Direito pela Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS.

campo cultural e político. Tem-se pessoas discutindo desde a importância do reconhecimento de direitos fundamentais inerentes ao ser humano e a questão de gênero, bem como debatendo assuntos mais específicos, como a doação de sangue por homossexuais, por exemplo. Hoje, os seres políticos de direito (que serão objetos de estudo em um tópico específico deste artigo) encontram-se resguardados por direitos e costumes falhos que reprimem, em máxima, as suas expressões pessoais e culturais. Diante disso, torna-se necessário para esses seres lutarem por novos direitos e por novas formas de representatividade. Assim, surgem os movimentos sociais, que, em suma, buscam através de suas articulações por mudanças no campo cultural e político do país.

Sabe-se que a população LGBT está exposta ao risco da violência nas mãos de atores privados. A LGBTfobia tem sido registrada em todas as regiões do país e consiste em violência física e psicológica. Trata-se de uma ameaça com base no gênero, uma punição àqueles que fogem da *heterocisnormatividade*[37] (FIGUEIREDO; MORAIS, 2018). Nesse sentido, surge a necessidade de uma luta por igualdade e respeito. E, nesse momento, em que a população LGBT não pode contar apenas com a atuação dos governantes, surgem os movimentos sociais que têm tomado frente nesta luta quase como um representante político.

O objetivo do presente artigo é identificar o movimento de gênero como um movimento político-social, colocando-o como um sujeito coletivo de direitos, detentor de poderes capazes de mudar a realidade social. Desse modo, o texto demonstrará que toda realidade se faz do contraponto daquilo que se impõe como verdade absoluta, ou seja, buscará não só compreender o que faz parte da sociedade, mas também o que lhe é excluído. A pesquisa realizada possui natureza básica, pois envolve interesses globais, visando gerar novos saberes úteis para a evolução da ciência. Contudo, sem aplicação prática idealizada. Quanto ao método científico, a pesquisa classifica-se como dialética, pois oferece sustentação para a compreensão dinâmica e globalizante do factual estudado, uma vez que dita que os fatos sociais só podem ser entendidos quando são incluídos em suas influências políticas, culturais etc. Em relação ao objeto, o artigo pode ser classificado como explicativo, porque reconhece os elementos

37 Normas impostas por pessoas héteros cisgêneros.

que compõem e causam um fenômeno específico, reflexionando a compreensão da realidade.

Sobre a técnica, a investigação se define como bibliográfica, pois busca argumentações em doutrinas, revistas e artigos já publicados. No mais, pode ser definida como uma pesquisa quantitativa e exploratória, tendo em vista que o foco da escrita se acha em fenômenos hodiernos colocados em um contexto da realidade. Por fim, possui uma abordagem qualitativa, porque o ambiente natural age como a fonte principal para o recolhimento de dados, interpretação de fenômenos e colocação de significados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

1. A EXPRESSÃO SEXUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

O Brasil, de acordo com o Grupo Gay da Bahia (2018), é o país com maior índice de assassinatos de LGBTs no mundo e vive, hoje, dias de glória em comparação aos episódios ocorridos em meados de 1960. O presente tópico talvez seja, dentro deste artigo científico, o de maior expressividade, principalmente por se tratar da história e realidade de um país que se esconde por trás de pequenos feitos.

A homossexualidade esteve presente no imaginário dos cidadãos brasileiros desde a colonização portuguesa. Acusados de cometer o pecado infame da sodomia, muitos indivíduos foram perseguidos pelos expoentes Católicos e punidos com a pena de morte por supostamente praticarem atos homossexuais (TREVISAN, 2004; MOTT, 1989 apud SANTOS, 2016). A cultura homoerótica esteve presente desde o descobrimento do "Paraíso Tropical" (como era conhecido o Brasil do século XVI). Os europeus ficaram abobados com a realidade encontrada nas terras brasileiras: os nativos não tinham pudor e mostravam suas genitálias como mostravam os rostos; as mulheres nativas possuíam grande apetite sexual; e a cultura era de liberdade total. Não existiam pecados, logo não se reconhecia o adultério, o ciúme e o sexo da mesma forma que os seus colonizadores. Por esse motivo, os nativos foram chamados de Devassos no Paraíso (TREVISAN, 2018). Segundo o historiador João Silvério Trevisan (2018, p. 63): "[...] entre os costumes devassos dos habitantes desse Paraíso tropical nada chocava mais os cristãos da época que a prática do "pecado nefando", "sodomia" ou "sujidade" [...]."

Ainda no século XIX foi noticiado que em algumas tribos do nordeste brasileiro a magia xamânica era transmitida através da sensualidade, no ato do coito anal, quando o Pajé mais velho escolheria um rapaz mais novo com o quem passaria um determinado tempo sozinho. Noutro giro, existem ditados dessa época, relatos acerca de mulheres nativas que atuavam em papéis masculinos e praticavam condutas homossexuais (TREVISAN, 2018). E, até certo ponto, todas as práticas citadas, com referências homossexuais, eram condenadas pela elite cristã.

Com a independência política, em 1822, e a aprovação do Código Criminal em 1830, a homossexualidade deixou de ser considerada crime no Brasil, o que não acarretou na aceitação dessa prática sexual pela sociedade e, principalmente, pelo Estado. No decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, indivíduos com práticas homoeróticas foram escopo do abuso populacional, médico e policial (GREEN; POLITO, 2006 apud SANTOS, 2016). Foi somente a partir das décadas de 1940 e 1950 que a homossexualidade no Brasil se tornou um pouco mais visível publicamente (fora das páginas policiais da época).

É notório que a modernidade trouxe consigo um turbilhão de mudanças esperadas e inesperadas. E, assim tem seguido o Brasil que, desde o final do século XX, evolui em relação aos aspectos étnicos e morais, travando uma verdadeira guerra cultural no consciente da população.

No país, a relação entre sexualidade e direitos surgiu por causa de dois movimentos sociais: o movimento feminista e o movimento LGBT. Nesse trilhar, as primeiras políticas públicas brasileiras cujo foco foram os homossexuais teve por ocasião o combate à epidemia do HIV/AIDS nos anos 1990 (FACCHINI, 2005 apud FACCHINI, 2012). O primeiro documento oficial do Brasil a reconhecer publicamente direitos inerentes aos homossexuais foi o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996.

O movimento homossexual, como era chamado em 1970, estava concentrado principalmente no eixo Rio de Janeiro-São Paulo e foi veemente criticado pela classe autoritária da sociedade (MACRAE, 1990 apud FACCHINI, 2012). Grande parte das principais demandas levadas ao espaço público pelo movimento LGBT já estava delimitada. Nos anos 1980, mesmo com o pequeno número de grupos gays e das dificuldades trazidas pela associação entre AIDS e homossexualidade, houve mudanças

drásticas que influenciaram o movimento contemporâneo: 1) a atuação passou a ser percebida de modo mais pragmático, voltada para a garantia dos direitos civis e contra a discriminação e violência dirigidas aos homossexuais; e 2) houve menor resistência à institucionalidade (FACCHINI, 2005; CÂMARA, 2002; SIMÕES; FACCHINI, 2009 apud FACCHINI, 2012).

O movimento social contemporâneo cresceu com a diversificação de iniciativas ativistas. Ele passou a ser representado por organizações e associações formalmente registradas, com setoriais de partidos políticos. A ampliação da visibilidade social se deu pelo debate público em torno de projetos de lei e candidaturas, pela criação de uma estratégia de visibilidade em massa, por meio da realização das Paradas do Orgulho LGBT e pela incorporação do debate com uma visão mais "positiva" pela grande mídia, seja pela inserção de personagens em novelas, seja em matérias de jornais ou revistas que incorporam os membros da comunidade LGBT como sujeitos de direitos (FACCHINI, 2005, FRANÇA, 2006a, 2007b apud FACCHINI, 2012).

É perceptível, a partir dos anos 1980, a organização de redes de entidades ou de ativistas em nível nacional e local. A formação de fóruns estaduais e municipais de organizações ou ativistas se seguiu à formação de redes nacionais. A primeira rede nacional foi a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), fundada em 1995 (FACCHINI, 2012), seguida de outro grande expoente da época: o Grupo Gay da Bahia, maior associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil, fundado em 1980.

O que se extrai, nesse contexto, é que a incidência massiva do movimento social LGBT na sociedade foi, e têm sido, a principal estratégia utilizada pelos ativistas para efetuar grandes e pequenas mudanças na realidade brasileira, garantindo enormes avanços socioculturais. Hodiernamente, existem iniciativas extremamente importantes em voga, como a construção e fortalecimento de Frentes Parlamentares, a elaboração e proposição de projetos de lei e o estabelecimento de normativas de associações profissionais combatendo a *patologização* e a discriminação de LGBT's (FACCHINI, 2012). E tudo isso, graças a uma luta que passa de geração para geração.

2. O SIGNIFICADO DA SIGLA LGBTQIA+

A criação de um conjunto de nomes para sujeitos que possuem determinados desejos e práticas eróticas surgiu junto a todo um dispositivo de sexualidade (FOUCALT, 1979 apud FACCHINI; FRANÇA, 2009) no século XIX. Alguns desses nomes – "homossexual", em especial – passaram a ser usados tanto para defender quanto para limitar direitos de sujeitos concretos. O "movimento homossexual" utilizou-se desta categorização para a reivindicação de direitos civis, invertendo seus sinais e imprimindo-lhe um caráter positivo (FACCHINI; FRANÇA, 2009).

Assim, até 1993, no Brasil, o movimento aparece descrito predominantemente como MHB (Movimento Homossexual Brasileiro); depois de 1993, como MGL (Movimento de Gays e Lésbicas); após 1995, aparece, primeiramente, como um movimento GLT (Gays, Lésbicas e Travestis), e, posteriormente, a partir de 1999, figura também como um movimento GLBT – de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, passando pelas variantes GLTB ou LGBT, a partir de hierarquizações e estratégias de visibilização dos segmentos. Em 2005, o XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros aprovou o uso de GLBT, incluindo oficialmente o "B" de bissexuais à sigla utilizada pelo movimento e convencionando que o "T" se refere a travestis, transexuais e transgêneros. Em 2008, uma nova mudança ocorreu. E não sem alguma polêmica, aprovou-se o uso da sigla LGBT para a denominação do movimento, o que se justificaria pela necessidade de aumentar a visibilidade do segmento de lésbicas (FACCHINI; FRANÇA, 2009). Nesse sentido, a sigla que hoje toma o título deste tópico nem sempre foi tão estática, passando por mudanças significativas e nem tanto significativas ao longo dos anos, veja-se GLS, GLT, GLBT, LGBT, LGBTI, LGBTQI, LGBTTT, etc.

De acordo com o grupo *Politize* (2017), no período referente aos últimos dois séculos, a violência sempre esteve presente na comunidade LGBTQI+. No nazismo, com as barbaridades engendradas por Hittler, os homossexuais eram levados para os campos de concentração. Assim, no cenário hediondo da segunda grande guerra surgem os primeiros símbolos da cultura LGBT: o triângulo rosa invertido, utilizado para identificar homens gays, e o triângulo preto invertido, destinado às "mulheres antissociais", lésbicas (FERRAZ, 2017).

Adiante, de acordo com as informações de David Carter, presentes no livro "*Stonewall: the riots thats parked the gay revolution*", a rebelião ocorrida em 1969, na cidade de Nova York, foi o início da luta pela liberdade que se tem hoje, através do *Gay Rights Movement* (em tradução livre, Movimento pelos Direitos Gays). Segundo ele, outra das consequências da rebelião foi a criação de dois grupos importantíssimos dentro da comunidade LGBT: o *Gay Activists Alliance* (GAA) e o *Gay Liberation Front* (GLF) (CARTER apud FERRAZ, 2017).

Atualmente, organizações internacionais, como a ONU e a Anistia Internacional, adotam a sigla "LGBT" (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais). Outrossim, dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar. A versão mais completa é: LGBTPQIA+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Pansexuais, *Gender Queer,* Intersexuais, Assexuais e outros (FERRAZ, 2017).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO

Como o objetivo deste projeto é fazer uma breve análise do contexto social em que se encontram os movimentos de gênero como membros ativos na busca por direitos, necessário se faz elucidar a importância de termos uma visão crítica da realidade em que se encontra a problemática. A Teoria Crítica nasce com a Escola de Frankfurt e rompe com os paradigmas impostos pela sociedade, uma vez que se utiliza da aceitação da crítica como uma ferramenta para o caminho do conhecimento. É a teoria que estuda o Direito com base na contradição (FUGA, 2013).

Segundo Henry Giroux, em sua obra Teoria Crítica e Resistência em Educação (1986 apud FUGA, 2013), é estabelecido que um dos principais valores perquiridos pela Escola de Frankfurt foi o compromisso de adentrar na dimensão das aparências, expondo, assim, as relações sociais na dimensão física, classificando-as como coisas.

Segundo Nietzsche (apud FLORES, 2008, p. 40-41), quando falamos de conhecimento ou de realidade, é preciso negar a existência em si (separada de suas condições de existência) e negar termos tais como espírito, razão, consciência, alma ou pensamentos "verdadeiros". O conceito de verdade é um contrassenso... todo o reino do verdadeiro e do

falso refere-se tão somente a relações entre seres... Não há nenhum ser em si, tampouco dá-se ou pode dar-se algum conhecimento em si. Ambos, conhecimento e ser, constituem-se no conjunto de relações em que se integram. Complementa Joaquim Herreira (2008, p. 41) que "todo produto cultural surge em uma determinada realidade, num marco específico e histórico de relações sociais, morais e naturais". Destarte, não há o que se excluir da realidade, pois tudo que se vive, seja por um grupo majoritário de pessoas ou por um grupo minoritário, torna-se produto cultural e deve ser analisado de um ponto de vista crítico.

A realidade, segundo a Teoria Crítica, se faz do contraponto daquilo que se impõe como verdade absoluta. Ou seja, ela busca não só compreender o que faz parte da sociedade, mas também o que lhe é excluído. Assim, o pensamento se desenvolve a ponto de justificar-se como uma das armas mais potentes contra as verdades forjadas. E, de forma a contextualizar o que foi supramencionado, tem-se a importância dos movimentos sociais, que, hoje, atuam como os detentores das armas que mudarão o rumo da história. Isto é, são eles os responsáveis pelas contraposições às verdades forjadas do hoje.

4. O SER POLÍTICO DE DIREITO

Nos dias atuais, torna-se difícil alcançar uma manifestação única e exclusiva a respeito do movimento LGBTQIA+. Isso porque ele está em todas as partes (esferas) da sociedade. Tem-se um movimento LGBTQIA+ na esfera cultural, na esfera educacional, na esfera da saúde, na esfera da economia e na esfera política. O "sujeito de direito" é, portanto, todo aquele a quem a lei, no seu sentido mais amplo, atribui direitos e obrigações jurídicas e políticas na medida em que ele é regulado pelas leis do Estado (FRANÇA; SILVA, 2018).

O ser político de direito[38], assim como o ser cultural, se manifesta continuamente, sem interrupções, o que ocorre devido a sua intenção de manter-se presente no cotidiano populacional. Desta forma, um homem

38 É o ser pertencente a um grupo minoritário. É aquela pessoa que não escolhe se posicionar contra o preconceito normativo, mas faz ainda assim. São exemplos de seres políticos de direito os gays, os transexuais, as mulheres, os negros etc.

gay ou uma mulher lésbica, por exemplo, sempre levantarão uma bandeira político-cultural pelo simples fato de não esconderem suas verdades.

No âmbito educacional, faz-se necessária a existência de um ponto de vista que possibilite maiores aberturas e que esteja fora dos padrões até hoje desenvolvidos. Isso é dito uma vez que o atual cenário é alarmante a qualquer um que queira analisar. Assim, como na seara da medicina, em que um homem gay não pôde doar sangue por décadas, na educação, tem-se a proibição de ensinar sobre orientação sexual e gênero.

A sociedade atual está arraigada de pensamentos ultrapassados. O ser político de direito deve estar preparado para lutar contra o preconceito logo após seu nascimento. Nesse sentido, não se escolhe ser, nasce sendo. Criticamente indagando, a vida desses seres tem início apenas quando se reencontram dentro de si (livres) e fora de si (presos e atacados). Seres políticos são "órfãos" de direitos, o que significa dizer que essas pessoas vivem reféns da consciência inconstitucional da população e seus representantes.

De um ponto de vista pragmático, não fosse só o preconceito a que está subjugada a comunidade LGBT, faz-se necessária a observância de que, em uma realidade que se agarra em desigualdades sociais e raciais, a condenação coletiva da comunidade LGBT evidencia a prática de *invisibilização* a que as pessoas pobres e negras estão sujeitas. Cita-se, sobre isso, o Relatório feito pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2015, Doc. 36, par. 364, tradução livre): "No Brasil, um país com alta população de origem afrodescendente [...], os Afrodescendente estão especialmente vulneráveis à violência baseada no preconceito contra orientações sexuais não-normativas e contra identidade de gênero."

Nesse sentido, e partindo para uma nova visão sobre a atualidade, o Judiciário brasileiro está evoluindo a passos largos, uma vez que o Supremo Tribunal Federal, em outubro de 2011, afirmou que o "sexo das pessoas [...] não se presta como fator de desigualação jurídica" e que o "concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais" (ADI 4.277, Rel. Ministro Ayres Britto, Pleno, DJe 13.10.2011) e também alegou, em maio de 2016, que "o reconhecimento do direito à liberdade de orientação sexual condiz com a própria liberdade existencial do indivíduo" (ADPF 291, Rel. Min. Luiz Roberto Barroso, DJe 10.05.2016). Todos os casos citados partiram da análise do fato através

do princípio da realidade, do que está acontecendo no dia a dia quanto à violação dos direitos da população LQBTQIA+.

5. O MOVIMENTO POLÍTICO SOCIAL (SER POLÍTICO COLETIVO DE DIREITOS)

Como se pode extrair do tópico anterior, o ser humano que pertencente a um grupo minoritário (gays, lésbicas, negros, transexuais, índios, deficientes, etc.) nada mais é do que um ser político, de manifestação social contínua. É certo dizer que esse grupo, enquanto conjunto de pessoas, quando está em movimentação (gerando um pensamento coletivo), pode ser denominado como "sujeito coletivo". Em outras palavras, os vários pensamentos existentes tornam-se um.

Pode-se afirmar que um movimento social também se encontra detentor da nomenclatura "sujeito coletivo de direito". Isso ocorre porque são as necessidades humanas do cotidiano que dão impulso aos movimentos sociais sempre que uma minoria se encontra em extrema desigualdade. É nesse sentido que movimentos sociais são protagonistas, ao longo da história, na construção dos Direitos Humanos. Comprovando isso, temos o movimento feminista, que vem consagrando as mulheres como detentoras de direitos universais, igualando-as, aos poucos, aos demais grupos sociais elitistas.

Fazer parte de um movimento é involuntário. Basta estar inserido em um contexto histórico e cultural para situar-se ali. O sujeito político de direito quando mulher, por exemplo, já nasce dentro do movimento feminista. O sujeito político de direito gay, quando se reconhece em suas verdades, já faz parte do movimento LGBTQIA+. Poucas pessoas entendem que, hodiernamente, se manter vivo é considerado um ato revolucionário para as pessoas pertencentes aos grupos minoritários. A própria existência de seres políticos de direito é uma afronta à cultura patriarcal instaurada, na sociedade brasileira, por homens héteros em defesa de uma cisnormatividade.

A luta por direitos, no final do século XX, tornou-se a principal causa dos movimentos sociais, o que movimentou a seara das políticas públicas a favor dos menos afortunados a partir da movimentação de bandeiras, como nacionalidade, raça, identidade de gênero e sexualida-

de. Foi a partir da luta pelo reconhecimento dos grupos minoritários e suas desigualdades que se estabeleceu a necessidade de uma "política de reconhecimento" ou uma "política identitária", no intuito de garantir os mesmos direitos entre aqueles que se sentem menos favorecidos, devido as suas particularidades. E foi o que aconteceu com os sujeitos homossexuais quando do reconhecimento social, o que levou a comunidade LGBT a se unir em favor da cidadania de uma identidade cultural específica de autoafirmação (uma política de identidade). Tal política se fez por meio da vontade de sentir-se inserido numa sociedade de direitos, na qual ter um "status" é fundamental. Segundo Nancy Fraser, "status significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar como outros membros como igual" (FRASER, 2007, p. 109 apud FRANÇA; SILVA; 2018, p. 132). Assim, o *status* de pertencimento começa a ser requerido quando os homossexuais não suportavam mais desprezos sociais (FRANÇA; SILVA, 2018).

Pode-se dizer que as lutas políticas iniciaram a partir da reivindicação por direitos dos LGBT's. E mesmo com tantos obstáculos, o momento histórico das reivindicações por liberdade também direcionou as lutas por direitos sociais, identitários, sexuais e civis. Foi esse clamor social que proporcionou a criação de vários grupos políticos que passaram a lutar pela orientação sexual, identidades sexuais e de gênero como primordiais à existência de uma população (FRANÇA; SILVA, 2018).

Outra fonte de avanços e obstáculos que se transformou no século XX foram as relações político-partidárias e movimento social. Esse relacionamento deixou de ser marcado somente por contatos pontuais e eventualmente conflituosos, igual na década de 1970 para 1980. A partir deste momento, os partidos se transformaram em vias que tornariam visíveis as demandas do movimento LGBT e articularam-nas politicamente. Na década de 1990, já existiam setoriais LGBT no Partido dos Trabalhadores (PT) e no Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), e, nos anos 2000, já no século XXI, surgiram setoriais e ações de políticas públicas, bem como candidaturas LGBT em vários outros partidos (FACCHINI, 2012).

As manifestações dos ativistas LGBT se intensificaram nos últimos anos. Isso começou após a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT)

ao poder. Entretanto, o engajamento do movimento perante o ente estatal brasileiro data de 1980, quando ativistas do movimento homossexual brasileiro (MHB) se organizaram na defesa da proposta de inclusão do termo "orientação sexual" no rol de critérios de não discriminação na Constituinte em 1987, o que acabou sendo rejeitado (CÂMARA, 2002; SANTOS, 2011 apud SANTOS, 2016).

Noutro giro, em estudo sobre cenário político brasileiro, alguns sociólogos se engajaram em grande debate acerca do que é desempenhado pelos partidos políticos no nosso sistema. Enquanto alguns apontavam a fraca base dos partidos políticos na sociedade, o extremo personalismo dos políticos brasileiros e a quase indistinção ideológica entre eles, outros intelectuais alegavam a importância dos partidos para uma boa governabilidade, garantindo uma coerência ideológica durante a atuação parlamentar (SANTOS, 2016). Surge dessa lógica a importância da comunicação dos movimentos sociais com os movimentos políticos da sociedade, uma vez que são complementares.

6. O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E A CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOTRANSFOBIA

Em fevereiro de 2019, entrou em pauta a discussão acerca da criminalização da homofobia e transfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Trata-se de duas ações propostas pelo Partido Popular Socialista (PPS) e pela Associação Brasileira de Gays Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) argumentando que o Congresso Nacional tem sido omisso ao deixar de legislar acerca do tema em questão. Isso teria violado inciso do artigo 5º da Constituição Federal da República Brasileira (CFRB), que infere que "a Lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais" (BRASIL, 1988, art. 5º).

Em sede de seus pleitos, os autores requereram a determinação, por parte do Sodalício, ao Congresso para que editassem uma norma sobre o assunto, e que, neste prazo (enquanto a norma não fosse editada), a homofobia fosse considerada como parte do crime de racismo, tendo como base um julgamento sobre antissemitismo que considerou raça como um "grupo humano".

No dia 23 de maio de 2019, na 5ª sessão, foi formada maioria na votação dos ministros para considerar a homofobia e transfobia como um tipo de racismo. Na prática, criminaliza-se a homofobia e transfobia no Brasil. A discussão chegou ao final da quinta sessão com seis votos a favor da criminalização. Tinham sido ouvidos até aquele momento os ministros: Luiz Fux, Edson Fachin, Alexandre de Moraes, Luis Barroso e Rosa Weber. O excelentíssimo Ministro Celso de Mello, que foi o relator de uma das ações, argumentou em seu voto que o fato de o Congresso não ter legislado acerca do tema é uma "evidente inércia e omissão" (BARIFOUSE, 2019, p. 1).

De acordo com a redação de Rafael Barifouse (2019), para a *British Broadcasting Corporation* MHM do Brasil, o decano propôs que não fosse fixado um prazo para que o Congresso editasse uma lei sobre o tema, como pedem as ações, mas que, enquanto os parlamentares não decidirem, a homofobia e a transfobia seriam enquadradas na Lei do Racismo. Nas palavras do relator, a concepção de racismo é aplicável à discriminação em desfavor de grupos sociais minoritários, e não apenas contra negros. Nessa senda, a homotransfobia passou a ser considerada como um crime inafiançável e imprescritível, segundo o texto constitucional. Edson Fachin, ministro relator da outra ação, concordou com o ministro Celso e defendeu a aplicabilidade da Lei do Racismo, no caso em questão, até a normatização específica pelo Congresso. Em suas palavras: existe uma "gritante ofensa a um sentido mínimo de justiça" provocada pela "omissão legislativa" (BARIFOUSE, 2019, p. 1). Ficou então decidido, já na quinta sessão de plenário que a homofobia e transfobia passam a ser consideradas como análogas ao racismo. E até o presente momento, tem-se a breve certeza de que não será estipulado um prazo para o Congresso legislar sobre a situação. O que se sabe é que, enfim, no Brasil, a LGBTFOBIA foi reconhecida.

É importante salientar que, por mais que a decisão tenha sido tomada por ministros do Supremo Tribunal Federal, sentados em suas poltronas confortáveis, em um ambiente provavelmente climatizado, os verdadeiros detentores de todo o respeito e agradecimento pelo *decisum* exarado estão do lado de fora do plenário. São aqueles que lutaram (e lutam) diariamente por um mundo melhor. Não foi uma decisão tomada pela maioria de um Tribunal, mas pela Excelentíssima Minoria de um país.

O julgamento terminou no dia 13 de junho de 2019, com dez dos 11 ministros reconhecendo a existência da demora inconstitucional do Legislativo em tratar o tema (BARRIFOUSE, 2019). Ademais, mesmo que leve muito tempo para que consigam dizimar o preconceito da sociedade brasileira, no dia 23 de maio nasceu um novo Brasil, um país melhor para essa geração e com um sentimento mais acalentador para as gerações passadas. Aqui se inicia o fim de mais um genocídio pluriexistencial. O barulho de milhares de vozes, "enfim", conseguiu estremecer o sistema patriarcal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste projeto foi: I) transportar os leitores para um ambiente desconhecido; II) contextualizar o movimento LGBT na história brasileira; III) conceituar termos importantes; IV) fazer justiça a uma luta de décadas; e V) incentivar o pensamento crítico. A intenção deste artigo, através da introdução, foi de imergir os leitores de dentro e de fora da comunidade LGBT na realidade dos gays, lésbicas, transexuais e outros.

Por meio do desenvolvimento, o projeto buscou explanar termos importantes para a conscientização social, bem como trazer à tona a realidade da população LGBT. Para tanto, foi elaborada uma análise histórica, filosófica e sociológica acerca do funcionamento da sociedade e dos grupos minoritários, em especial o LGBT. Nesse toar, homofobia, como se pôde ver, é um problema que aflige milhares de cidadãos, e não apenas os membros da comunidade LGBT. Esta é uma era de tamanha ignorância: os homens tratam o desconhecido com falta de compaixão e sabedoria.

O pensamento patriota da nação está enraizado na ignorância dos seus antepassados europeus. A igreja ditou regras que não se encaixam mais na atualidade. O homem hétero, branco, deixou de ser colocado num pedestal político-social, e a beleza do ser tem se tornado mais empírica, enquanto o cidadão tem evoluído por inteiro no quesito político. Nesse liame, não existe mais espaço na sociedade para o preconceito. Assim, pode-se afirmar que se faz necessária a criação de uma lei que busque, ao menos, inibir e punir os comportamentos que atentem contra a liberdade LGBT. Enfatiza-se a importância que teve o julgamento da ADO26 e MI 4733, pelo Supremo Tribunal Federal, quando restou considerada a mora

estatal em salvaguardar os LGBTs. Isso porque o desfecho dessas ações não acarretou em benefícios somente aos gays, lésbicas, transexuais e travestis, mas ao cenário social brasileiro, uma vez que comprovou a importância do movimento LGBTQIA+.

Da decisão exarada, ecoa um grito que vem diretamente do passado: Liberdade não só para os que vivem na modernidade, mas também para aqueles que lutaram, sem armas, enquanto foram escravizados. O passado que já não pode mais ser modificado pede socorro através do ativismo da atualidade. Para a felicidade de pequena parte da nação, a roda nunca para, e aqueles que, hoje, se vangloriam do mal que causam, estarão, amanhã, à beira do precipício que sozinhos cavaram. Ao declararem guerra contra a comunidade LGBT, eles (os racistas) não pensaram como enxadristas que afirmam ser. Faltou-lhes a experiência e a empatia necessária para conseguir prever a maior jogada de toda a partida (talvez a mais previsível): a força da união. Xeque mate!

Cabe ressaltar que esse é um momento pela busca de "um novo fantástico ponto de vista". Não nos custa sonhar com um mundo novo, um lugar de domínio de todos os seres políticos de direito. A evolução chegará, senão por meio do diálogo democrático (promovido por representantes políticos), através da revolução de uma consciência única (promovida pelos então considerados sujeitos coletivos de direitos), preparada e armada daquilo que os grandes mais temem: o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARIFOUSE, Rafael. **STF aprova a criminalização da homofobia.** BBC News Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>. Acesso em: out. 2019.

BARIFOUSE, Rafael. STF já tem maioria para criminalizar homofobia; entenda o julgamento. **BBC News Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

COELHO, Luana Xavier Pinto; Trombini, Maria Eugênia. Os direitos humanos na perspectiva dos movimentos sociais: das transformações sociais aos novos direitos. In: LIMA, Cesar Bueno; GUEBERT, Mirian Célia (Orgs.). **Teorias dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: PucPress, 2016, p. 187-214.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o "campo" e para a "arena" do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades.** v. 3, n. 4, 27 nov. 2012.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana.** n. 3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/issue/view/16>. Acesso em: 2020.

FERRAZ, Thaís. Conheça a história do movimento pelos direitos LGBT. **Politize!,** 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbt--historia-movimento/>. Acesso em: out. 2019.

FIGUEIREDO, Daniel; MORAIS, Pâmela. Lgbtfobia No Brasil: Fatos, Números E Polêmicas. **Politize!,** 2018. Disponível Em: <Https://www.Politize.Com.Br/Lgbtfobia-Brasil-Fatos-Numeros-Polemicas/>. Acesso em: mar. 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. Os direitos humanos no contexto da globalização: três precisões conceituais. **Lugar comum.** n. 25-26, p. 39-71, 2008.

FRANÇA, Alexandre Nabor; SILVA, Sérgio Gomes da. A trajetória política do sujeito homossexual na Luta por direitos. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura** (REBEH). v. 1, n. 4, p. 124-146, 2018.

FUGA, Bruno Augusto Sampaio. Teoria Crítica – Escola de Frankfurt e influências na Filosofia do Direito. **Revista Páginas de Direito.** ano 13, n. 1081, 13 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.paginasdedireito.com.br/index.php/artigos/232-artigos-ago-

-2012/4800-teoriacritica-escola-de-frankfurt-e-influencias-na-filosofia-do-direito>. Acesso em: maio 2019.

INTER-AMERICAN Commission on Human Rights. **Violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo nas Américas**. 2015. (OAS. Documentos oficiais; OEA/Ser.L). Acesso em: mar. 2019.

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

RELATÓRIO GGB2018**. População LGBT morta no Brasil.** #RelatórioGGB2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

SANTOS, Gustavo Gomes da Costa. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.** v. 6, n. 1, p. 179-212, jan.-jun. 2016.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2018.

VALORES, DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Necéssio Adriano Santos[39]

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma breve discussão sobre os valores, sua relação com a cultura, a dominação de valores em diferentes culturas e o relativismo cultural, através da revisão de literatura crítica de diversos autores. Pretende-se analisar os valores conceituando-os como uma crença duradoura, que é pessoalmente ou socialmente adotada, e que está embasada em fatos sociais e comportamentos predefinidos. Partindo do princípio que cultura e diversidade é um tema bastante abrangente, pretende-se utilizar o conceito de cultura como sistemas de comportamentos socialmente transmitidos, incluindo padrões sociais e valores. Será realizada uma breve análise do relativismo cultural e da diversidade a partir da temática de gênero, que difere de sexo. Posteriormente, será abordada a formação da identidade, com ênfase na diferenciação entre identidade e diferença, além do processo de enculturação.

39 Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba; graduado em Direito e em Contabilidade pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); professor do curso de Direito da FANESE.

1. VALORES VERSUS CULTURA

Muito tem se falado de valores, valores humanos, valores sociais. A questão dos valores deu um salto do campo estritamente filosófico para o científico. O tema tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores. Rokeach (1973 apud SEGRE, 2002) define valor como uma crença duradoura que faz parte de um modelo específico de conduta ou estado de existência humana, que é pessoalmente ou socialmente adotado e que está embasado em fatos sociais e comportamentos predefinidos. Os valores podem expressar os propósitos e nossos sentimentos, tornando-se, na maioria das vezes, a base para nossos comportamentos e nossas lutas. O comportamento humano é uma consequência dos valores de cada um.

O valor é algo significativo e importante para um indivíduo ou grupo social, não sendo um atributo natural dos seres, e sim uma atribuição fornecida a eles. Se os atributos fossem próprios dos seres, haveria consenso entre eles. A falta de consentimento entre os valores é fruto da divisão social. Esses valores podem ser qualidades atribuídas aos seres e, simultaneamente, meio de escolha ou preferência. Quando fazemos escolhas, somos influenciados diretamente por nossos valores (VIANA, 2007).

Os valores possuem duas funções consensuais (TEIXEIRA, 2008): guiam as ações humanas e expressam suas necessidades. Eles são definidos a partir de aspectos psicológicos que cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas. Rokeach (1973 apud TEIXEIRA, 2008) identifica dois tipos valores: sociais, quando o indivíduo tem o foco na sociedade e no coletivo (por exemplo, uma amizade verdadeira, mundo de paz); e pessoais, quando o indivíduo tem o foco nele mesmo, tendendo ao egocentrismo e sendo o principal elemento de sobrevivência (por exemplo, harmonia interna e vida excitante). Ainda podemos falar de um terceiro tipo, que seria um misto entre o social e o pessoal, situando-se no centro dos dois valores, sendo considerado por muitos como um parâmetro de medida por possuir parte dos dois valores. Então, a função dos valores como guia do comportamento humano é identificada de acordo com a orientação: social, central e pessoal. Daí a importância de estudar valores vinculados à cultura.

Mas, afinal, o que é cultura? O termo cultura pode apresentar diferentes conceitos, de acordo a linha do pensamento. Inicialmente, a noção de

cultura era vista a partir de dois prismas: (a) no primeiro sentido, como um aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo. A formação das crianças era realizada não apenas pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade por meio do aprendizado de música, dança, poesia, etc. A pessoa culta era a pessoa virtuosa, politicamente participante. (b) No segundo sentido, formado no século XVIII, sobretudo a partir de Kant, cultura era vista como um reino da finalidade livre, de escolhas racionais, de valores, da distinção entre o bem e o mal, verdadeiro e falso, justo e injusto, sagrado e profano, belo e feio. Posteriormente, Hegel e Marx enfatizaram a cultura como história. Para o primeiro, a cada período de temporalidade, o espírito concebe uma cultura determinada que é ultrapassada através do progresso contínuo. Para Marx, a história-cultura narra às lutas reais dos seres humanos reais que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, as relações sociais pelas quais se diferenciam uns dos outros em classes sociais antagônicas (CHAUI, 2000).

Claude Lévi-Strauss (apud LARAIA, 2007) considera que a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma. Sendo essa, a proibição do incesto, padrão do comportamento comum a todas as sociedades humanas. A reconstrução do conceito de cultura ainda é uma das tarefas da antropologia moderna que provavelmente nunca terminará. Não é objetivo desse trabalho elaborar um conceito para cultura. Para tanto, iremos considerar a cultura como sistemas de comportamentos socialmente transmitidos, incluindo tecnologia e modos de organização econômica, padrões de estabelecimentos, de agrupamentos sociais e organização política, crenças, práticas religiosas e, sobretudo, valores.

1.1 VALORES COMO FORMA DE DOMINAÇÃO E O RELATIVISMO CULTURAL

É certo que algumas culturas têm um tom dominante, fazendo prevalecer seus valores sobre as demais. Os valores nos permitem considerar todas as espécies de culturas e as mais diferentes avaliações do bem, contudo sem lhes sobrepor a nossa. Uma cultura não deve ser utilizada como padrão de medida das demais, muito menos a utilização de uma generalização da natureza humana baseada em experiências próprias.

Cada sociedade isolada possui uma característica cultural distinta. Cada uma tem características gerais em comum com todas as outras, mas, nas especificações, cada cultura é diferente da outra sob alguns aspectos. A partir daí, surge o conceito de relatividade cultural, afirmando que os valores e os costumes são relativos à cultura da qual faz parte, cada costume é válido dentro de seu próprio ambiente cultural. (HOEBEL, 2006, p. 26). Aquilo que é essencial para nós é o abismo que nos separa do renunciante do mundo social. O distanciamento em face do mundo social é a condição do desenvolvimento espiritual individual. A relativização da cultura resulta imediatamente da renúncia do mundo (DUMONT, 1985).

Segundo Titiev (2002), é possível mostrar que os padrões culturais existem, mesmo que as pessoas mais diretamente afetadas por eles não sejam conscientes da sua existência. A compulsão cultural é tão forte que, sempre que os padrões de cultura mudam, as pessoas normalmente não têm nenhum recurso a não ser ajustar os seus gostos a eles. A realidade de um padrão de cultura auxilia àqueles que precisam lidar com aquilo a que se chama "o público". A vida em sociedade seria quase impossível se não fosse a existência de formas de comportamento regularmente padronizados e, portanto, previsíveis. Estas são normalmente aceitas pelos indivíduos e não funcionam se uma pessoa nunca soubesse que formas de comportamento devesse esperar do outro.

2. DIVERSIDADE CULTURAL: GÊNERO EM QUESTÃO

Entender o relativismo cultural é essencial para o estudo da diversidade. O fato de o homem observar a sociedade através de sua própria cultura tem como resultado a consciência de que seu modo de vida é o correto, o normal. Segundo Laraia (2007), nossa herança cultural, que foi desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento daqueles que são diferentes. Por exemplo, o homossexual no Brasil ainda corre o risco de sofrer agressão em via pública por demonstrar um comportamento que não é aceito como padrão social. Tal fato representa um tipo de comportamento padronizado por um sistema cultural. A maneira como é visto o mundo, as apreciações de ordem moral

e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e, mesmo, as posturas corporais são produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

De acordo com Laraia (2007), existem dois tipos de mudança cultural que influenciam na diversidade: uma resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, que ocorre de forma lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha o suporte de bons dados diacrônicos; e uma resultante do contato de um sistema cultural com um outro, que pode ocorrer de maneira mais rápida e forma brusca.

A diversidade cultural pode ocorrer tanto em diferentes grupos quanto dentro de um mesmo grupo, dependendo de fatores específicos. Por exemplo, dentro de uma comunidade indígena, pode haver diferenças culturais baseadas no sexo ou na idade. O que determina as diferenças é a cultura. A participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada. Nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura. Este fato é tão verdadeiro nas sociedades complexas com um alto grau de especialização quanto nas simples, em que a especialização refere-se apenas às determinadas pelas diferenças de sexo e de idade. É obvio que a participação de um indivíduo em sua cultura depende de sua idade. Mas é necessário saber que esta afirmação permite dois tipos de explicação: uma de ordem cronológica, com razões bastante evidentes, e outra estritamente cultural. Mas, qualquer que seja a sociedade, não existe a possibilidade de um indivíduo dominar todos os aspectos de sua cultura (LARAIA, 2007).

A história sempre hierarquizou a diferença entre os sexos. Transformando-a em desigualdade, mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensão de neutralizar sexualmente os sujeitos (COLLING, 2004). As discussões de gênero demonstram como a diversidade pode ocorrer dentro de uma mesma cultura através de atributos alocados a cada um. E a expressão "gênero" assinala o que vem sendo cunhado como perspectiva em oposição a uma postura essencialista, que poderia ser imputada, por exemplo, à expressão "papéis sexuais". O conceito privilegia a dimensão de escolha cultural, pretendendo descartar alusões a um atavismo biológico para explicar as feições que o feminino e o masculino assumem em múltiplas culturas (HEILBORN, 2004).

De acordo com Ana Colling (2004), as representações da mulher atravessaram tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os

sexos. A imagem da mulher vai entre a mãe, esposa dedicada, ao contraponto de ser considerada a responsável pela queda da humanidade. Aos homens é dado o espaço público, político, onde se concentra o poder. Fica evidente que a diversidade cultural que permeia as relações entre homens e mulheres está intimamente ligada ao princípio da hierarquia, implicando desigualdades políticas, econômicas e sociais. Portanto, não se trata somente de afirmar que os gêneros possuem conteúdos que complementam ao mesmo tempo em que são contrários. Além de distintiva, a lógica interna ao domínio do gênero é hierárquica, fazendo com que os vetores simbólicos relacionados se qualifiquem pelas propriedades de englobante e englobado. Ou seja, o masculino está investido dos significados de representação da totalidade, ao mesmo tempo em que possui a qualidade de um gênero frente ao outro, situando-se sempre na posição de englobante perante o feminino (HEILBORN, 2004).

Os papéis sexuais são produtos da configuração do poder. São lugares ocupados em uma situação estratégica tão complexa que dotam o masculino de um maior exercício de poder sobre a mulher. A condição das mulheres, perante a cultura, não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas como um resultante de uma invenção. Ser homem ou mulher é uma construção simbólica, sendo necessário desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina. São as sociedades que dão sentido às diversidades, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, visto que as diferenças biológicas não estabelecem nenhuma relação com o social (COLLING, 2004).

3. FORMANDO A IDENTIDADE INDIVIDUAL

Numa perspectiva da diversidade, a diferença tende ao relativismo, assim como a identidade tende à naturalização. O homem é fruto do meio social. Sua cultura é fruto de conhecimentos que, na maioria das vezes, resultaram de experiências de gerações anteriores. A identidade pode ser descrita como aquilo que se é, positivamente e independente, tendo como referência a si própria, isto é, ela é autocontida e autossuficiente. No mesmo raciocínio, a diferença também é concebida de forma independente, sendo que de maneira oposta à identidade. A diferença é aquilo que o outro é. A diferença carrega os traços da identidade, ou seja, é concebida como algo que remete a si mesma, autorreferenciada. A diferença, da

mesma maneira que a identidade, simplesmente existe. No entanto, fica fácil perceber que identidade e diferença, ao mesmo tempo que se opõem, possuem uma relação de estreita dependência (SILVA, 2005).

De uma maneira geral, a diferença pode ser considerada como um produto que foi derivado da identidade, sendo que, nessa visão, a identidade passa a ser ponto de referência. É comum tomarmos nossas características, visão do mundo, objetivos, como centro de julgamento de outras partes. A identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2005).

A fixação de uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normatização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normatizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável e única. A força da identidade "normal" é tanta que ela nem sequer é vista como uma mera identidade, mas como a identidade. A identidade hegemônica é permanentemente acompanhada pelo Outro, sem o qual não existiria, pois a diferença é parte integrante da identidade (SILVA, 2005).

A identidade não é algo que seja transmitida geneticamente. No entanto, a partir do primeiro momento que uma criança nasce começa a sentir o impacto da cultura, seja na forma como veio ao mundo, seja na maneira que o cordão umbilical é cortado ou como é vestido. À medida que vai crescendo, começa a abandonar os aspectos puramente biológicos e vai assimilando os valores culturais. Faz-se necessário, no entanto, destacar que o processo de enculturação é diferente de um processo de interiorização. Apesar de ocorrerem quase que simultaneamente (TITIEV, 2002), a interiorização é a fixação da identidade individual, sendo um processo ativo no qual se tem uma margem para escolher os valores que irá guardar.

Segundo Tomaz Tadeus da Silva (2005), o processo de construção da identidade possui duas oscilações: de um lado, estão os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, estão os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. A fixação da identidade é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Na construção da identidade, mesmo que dois neonatos enfrentem o mundo exatamente com os mesmos elementos inatos, se se encontram em sociedades e culturas absolutamente idênticas, cada um deles reagirá de maneira diferente. A enculturação é um processo muito difícil quando os valores culturais de uma sociedade são claros e estáveis. Entretanto, torna-se ainda mais duro quando valores socialmente sancionados são indistintos e estão sujeitos a mudanças rápidas. Não é fácil fazer tais mudanças, principalmente se esses novos valores contrariam os antigos e se for dado pouco tempo para a transição. À medida que uma pessoa cresce, tem inevitavelmente a necessidade de mudar alguns dos seus valores. Os ajustamentos são tanto mais difíceis, quanto for o espaço de tempo em que o primeiro valor tiver se mantido e de acordo com o tamanho do grau de contradição entre esses valores (TITIEV, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cultura e valores são dois conceitos que estão totalmente atrelados. O comportamento humano é uma consequência dos valores que cada um possui. A cultura, assim como os valores, é algo que possui um significativo muito forte para os indivíduos, não sendo um atributo natural ou genético, e sim uma atribuição adquirida. A relatividade cultural surgiu da existência de diferentes culturas, como uma defesa dos costumes individuais próprios do ambiente em que está inserido. A diversidade cultural pode ocorrer em todos os tipos de grupo, sendo que a história sempre hierarquizou a diferença entre os sexos, transformando-a em desigualdade.

Falar em diversidade cultural a partir de gênero em vez de falar em sexo demonstra que a condição das mulheres não está determinada pela cultura, pela biologia, pelo sexo, mas é resultado de uma invenção cultural. Ser homem, ser mulher, é uma construção simbólica, por isso é necessário desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina. A ideia de gênero tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade.

O homem é fruto do contexto social no qual está inserido. Sua cultura é resultante de conhecimentos e experiências de outras gerações. A formação da identidade individual se inicia desde o nascimento e está em

constante transformação. A identidade não existe sem a diferença e vice-versa, pois são partes integrantes uma da outra.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene; CABEDA, Sonia; PREHN, Denise (Orgs.). **Gênero e Cultura:** questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 13-38, 2004.

DUMONT, Louis. **O individualismo:** Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é par:** Gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

HOEBEL, E. Adamson. **Antropologia cultural e social.** Tradução Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico, 21ª edição. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.

SEGRE, Marco. **Bioética.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, p. 73-102, 2005.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. **Valores Humanos e Gestão.** São Paulo: Editora Senac, 2008.

TITIEV, Mischa. **Introdução à Antropologia Cultural.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VIANA, Nildo. **Os Valores na Sociedade Moderna.** Brasília: Thesauraus, 2007.

A NECESSIDADE DE RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, DIANTE DO FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

João Sérgio dos Santos Soares Pereira[40]
Antonio Jesus dos Santos[41]

INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos fluidos, líquidos, velozes, no sentido em que a quantidade das informações veiculadas, por vezes, mais nos confunde do que traz conhecimento. Não é diferente quando a questão se relacona à diversidade sexual e de gênero. Diante de um discurso conservador e autoritário ao extremo (como aquele veiculado pelos fundamentalistas religiosos), as diferenças e os direitos fundamentais das minorias devem ser sempre lembrados, fomentando a educação científica e humanitária.

Este trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica, análise qualitativa e método crítico hipotético-dedutivo, pretende debater e questionar até que ponto, em um Estado Democrático de Direito, é lícito se utilizar dos fundamentos da liberdade religiosa ampla para desrespeitar grupos minoritários, como a população LGBTIQIA+.

---

40 Mestre em Direito Constitucional pelo Instituto Brasiliense de Direito Público – Brasília-DF; especialista em Direito Público e Privado pela EMERJ e em Direito e Advocacia Pública pela UERJ/PGE; assessor no Tribunal de Justiça no Rio de Janeiro.

41 Graduado em Direito pela UNESA.

A justificativa e relevância da pesquisa é inegável quando se observa que a opção constitucional pelo Estado laico, que estrutura a separação do Estado das religiões, não é respeitada quando são tomadas decisões políticas discriminatórias que mais se assemelham à juízos morais, provocando opressões que se afastam aos objetivos da República, dentre eles construir uma sociedade livre, justa e solidária, além de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme o artigo 3º da CRFB/88.

1. O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO CRISTÃO E O CENÁRIO BRASILEIRO

Diz-se cristão aquele que propala a fé em Jesus Cristo como filho de Deus. Diversas religiões se baseiam na vida e ensinamento de Cristo, embora com seus próprios princípios e regras.[42] Importante consignar que Jesus propagava mensagens baseadas no amor ao próximo, no perdão e na compaixão. O cristianismo, inicialmente, era uma religião proibida no Império Romano pela rejeição às suas divindades, porém, a partir do século IV (391 d. C), tornou-se religião oficial do Império e se expandiu pelo mundo ocidental em uma estruturação única de Poder Religião/Estado.

A secularização da sociedade ocidental (distinção entre as esferas de Poder) apenas ocorreria com o Renascentismo (movimento cultural dos séculos XV e XVI), em que o humanismo antropocêntrico ganhava espaço de discussão. A reforma protestante aquebrantou a hegemonia católica (BELLOTTI, 2011), permitindo o acirramento entre a fé e a ciência, esta última sustentada por grandes pensadores como Copérnico, Galileu, Newton, Bacon (século XVII), haja vista que, para eles, são os métodos empíricos, científicos, comprovados objetivamente que devem nortear o ser humano. Nesse espaço, a burguesia ascende ao Poder, ocasionando um novo paradigma social que tinha por base a ciência e a razão, a separação entre Estado e religião.

42 Os adeptos são denominados cristãos e se orientam pela Bíblia Sagrada, que é composta pelo Antigo Testamento, narrativa da criação do mundo e das tradições judaicas e profecias e pelo novo testamento, narrativa da história de Jesus e dos primeiros cristãos (DANTAS, s.d.).

Esta pequena digressão histórica é relevante, uma vez que ideários religiosos eram tomados com cetismo, a partir do iluminismo, movimento subsequente ao Renascimento, mas que guardava fundamentos similares em relação ao teocentrismo. Afinal, as matanças ocorridas por motivos religiosos, como as cruzadas, a Santa Inquisição e as batalhas entre católicos e protestantes haviam deixado as suas chagas na humanidade. A retirada do domínio religioso da esfera dos interesses coletivos dava lugar à dicotomia público-privado, em que a religião pertencia ao espaço privado, chancelando a secularização das sociedades do período moderno que apostavam nos ideais da racionalidade, ciência e emancipação.[43]

O fundamentalismo, por sua vez, originou-se, no início do século XX, como reação ao processo de secularização em que passava os Estados Unidos. Teólogos protestantes conservadores se posicionaram contra a cultura científica produzida pela modernidade. Buscaram se distinguir dos protestantes liberais, pois consideravam que estes últimos distorciam a fé cristã. A partir daí, denominaram-se fundamentalistas, uma vez que almejavam voltar às raízes da sua fé (ARMSTRONG, 2009). Entre os anos de 1910 e 1915, com o objetivo de "educar" os fiéis dentro dessa perspectiva e em contrariedade aos protestantes liberais que defendiam a interpretação histórica da bíblia, aquele grupo mais radical do protestantismo distribuía panfletos denominados *The Fundamentals*, que buscavam recuperar o conservadorismo teológico (ROCHA, 2011).

A guinada do movimento fundamentalista se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que o interesse por assuntos religiosos aumentou. Iniciando pela defesa da interpretação literal da bíblia, o movimento, a partir dos anos 1970, assumiu a postura de participação política por meio de coalisão com outras alas conservadoras, dando início a uma militância ativa contra direitos civis, liberdade sexual, feminismo, direitos dos homossexuais, o darwinismo, a laicidade estatal, o comunismo, a legalização do aborto, dentre outros (VASCONCELLOS, 2008).

No Brasil, o segmento evangélico que mais tem assumido uma postura fundamentalista é o pentecostalismo que desembarcou no país em 1910. Semelhante a primeira fase do fundamentalismo nos EUA, o movimento pen-

43 O termo secularizar surgiu em meados do século XVI para se referir às circunstâncias externas à igreja. Assim, diz respeito à transição do estado clérigo para o mundano (FREIRE, 2017).

tecostal assumiu uma postura apartada da política e da cultura secular. Sua preocupação girava em torno do fim dos tempos, razão pela qual buscavam converter a população. Não obstante, a partir da década de 1980, pentecostais e neopentecostais passaram a se mobilizar politicamente e a influenciar o processo eleitoral, começando pela eleição de representantes para compor a Assembleia Constituinte em 1986, tornando-se, desde então, um movimento engajado de pressão política na nova República (ROCHA, 2011).

As mídias de massa, igualmente, difundiam algumas ideias fundamentalistas conservadoras, com a aposta estrita na família tradicional como único *locus* de santidade, respeito e atenção. A influência do discurso fundamentalista clássico norte-americano, em nosso País, já desafiava a neutralidade do Estado, cooptado por forças políticas e valores morais religiosos. Afinal, o ser humano busca o Poder e a sobreposição de seus interesses e visões de mundo. Mas, para os fundamentalistas, além disso, não há diálogo nem outros pontos de vista. O negacionismo quanto ao *alter* os cegam. Como se consideram detentores da "verdade", não precisam ouvir nem respeitar a opinião do outro, que, aliás é "alguém a ser convertido, conquistado ou eliminado" (CAMPOS; SALLES, 2017).

2. O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ESTADO LAICO

Na atualidade, embora consigamos (por vezes) identificar que as pessoas são diferentes e que merecem ser consideradas em sua dignidade e respeitadas em tal medida, como observamos no capítulo anterior, ideais totalitários e conservadores ao extremo (no que podemos incluir os fundamentalistas) tendem a não se encaixar em uma sociedade que se busca plural, solidária, democrática.

Grupos vulneráveis socialmente passaram a ser alvo desses extremistas. Leituras descontextualizadas da bíblia e textos sagrados, preconceito, discriminação, conservadorismo, obscurantismo, negacionismo e pós-verdades são ingredientes que movimentam a roda do ódio e violência sem escrúpulos. Embora a religião pregue o amor ao próximo, não se consegue visualizá-lo em sua dignidade individual, única, mas na conveniência de uma sociedade padronizada aos seus ideais de perfeição inexistente: branca, cristã e heteronormativa.

Um desses grupos é a população LGBTIQIA+, que sofre dor e opressão por sua condição até o nosso século XXI. O desconhecimento, a ignorância, o "fechar os olhos" para o diferente à minha pessoa trazem afirmações das mais absurdas, tais como: "se sofre é porque quis, afinal, escolheu ser homossexual, transsexual, diferente"; "se nasceu homem, tem órgão genital masculino, não tem como ser outra coisa".

A orientação sexual não é uma escolha, mas sim uma referência à capacidade de cada pessoa ter uma profunda atração emocional, seja afetiva ou sexual, por indivíduos de gênero diverso, igual ou mais de um deles. Ademais, pode inexistir correspondência apriorística entre órgão genital e gênero. Uma pessoa com sexo biológico "masculino" pode, de forma transitória ou permanente, identificar-se como "mulher" e vice-versa (BRASIL-MPF, 2017).

Por séculos, a Igreja se posicionou contra as relações diversas "homem-mulher". Os sodomitas (homossexuais) tornaram-se alvo de combate e perseguição, sendo condenados à morte, por meio da Santa Inquisição. No final da idade média, a partir do processo de secularização da sociedade ocidental, o controle dos "comportamentos moralmente inaceitáveis" passa para "o sistema judicial criminal" estatal. Somente a partir do século XVIII, a vigia e punição dos comportamentos sexuais entre pessoas do mesmo sexo começa a perder força. Pensadores iluministas como Montesquieu, Voltaire e Bentham, por exemplo, formularam argumentos no sentido de que os comportamentos consentidos entre adultos só diziam respeito a eles, sem que ninguém tivesse nada a ver com isso.

A partir do século XIX, surge a sexologia enquanto ciência responsável por classificar os comportamentos sexuais, concebendo a homossexualidade como algo patológico. Termos como "homossexual" e "heterossexual" são atribuídos à Karl-Maria Kertbeny (1824-1882), que percebia a homossexualidade como uma variante natural da sexualidade. Não obstante, o termo tornou-se uma descrição médico-moral por sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing (YARED; MELO, 2018), cuja obra, lançada em 1894, partia do princípio de que o desejo sexual era perigoso e, se não controlado, ameaçaria a ordem social da Europa.

O termo "orientação sexual" é atribuído ao psicólogo e sexólogo John William Money (1921-2006), um dos primeiros cientistas a estudar o aspecto psicológico da "fluidez sexual" e o impacto que as construções so-

ciais de gênero causam no ser humano. Percebeu que não seria adequado o uso do termo "preferência sexual", e sim "orientação sexual", por entender que atração sexual não é uma questão de livre arbítrio. Tais avanços deveriam ser incorporados, em sua plenitude, à cultura social democrática de respeito à diversidade, que se baseia na Constituição de 1988. Mas, a repressão estatal (forjada por uma política cooptada por setores religiosos conservadores que se apropriam do discurso público) e o desprezo social continuam a permear os nossos ares na contemporaneidade.

O direito de ser diferente deveria ser inerente ao Estado laico, exatamente pelo fato de que o Poder é público, de todos, e não de apenas alguns que se apoderam ideologicamente dele para disseminar a sua visão única de mundo. Essa visão é dissociada da realidade e das conquistas adquiridas pelos grupos hostilizados.

Foi em um dos mais importantes marcos de luta, em 1969, no conhecido incidente de *Stonewall inn*[44], em Nova Iorque, que a população LGBTQIA+ mostra a sua resistência e demonstra que a intolerância e o ódio por idologias que não prezam pela visão personalíssima do ser humano, enquanto promoção de sua dignidade intrínseca, devem ser imediatamente abandonadas.

É dever constitucional prezar pela laicidade desde 1891, quando a então Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil a adotou. É pressuposto dela a liberdade de consciência, igualdade entre os cidadãos e a neutralidade na esfera pública. Exige-se a superação de estados de alienação por meio da educação e reflexão crítica, haja vista que apenas assim formamos cidadãos marcados pela autodeterminação e alteridade (FREIRE, 2017). Busca-se a postura racional e humanista em vez de concepções religiosas, principalmente aquelas em que não há espaço para o debate público, franco e por deliberação justa e equânime.

---

44 O marco na organização política ocorreu com o incidente de Stonewall Inn, em Nova Iorque, no dia 28 de junho de 1969, por ocasião de uma batida policial cujo objetivo era deter os frequentadores (gays, lésbicas, trans) e promover o fechamento do bar. Entretanto, houve uma forte resistência; um levante que durou dias. A partir daí, restou demonstrado que o combate a repressão policial pressupunha o estabelecimento de uma comunidade LGBTQIA+ forte, dando início ao “movimento nacional de libertação homossexual”. A data do incidente foi instituída como o “Dia do Orgulho Gay” (DIAS, 2012).

Hodiernamente, o espaço público tem sido palco de bandeiras religiosas, antidemocráticas e contrárias a direitos fundamentais, sem precedentes. O discurso fundamentalista é uma realidade em todas as esferas de Poder dos entes federativos, reproduzidos por atores políticos que se destacam por ideais extremistas, tanto pela crescente participação quanto pelas atuações polêmicas. No âmbito do Congresso Nacional, por exemplo, o número de parlamentares saltou de 32 em 1986 para 91 em 2018, sendo 84 deputados e 7 senadores, distribuídos em 23 partidos. Decorrente disso, tem-se visto a intensificação do discurso religioso na esfera deliberativa pública, com objetivo expresso de impor os valores religiosos em detrimento dos valores constitucionais (VALLE, 2018).

O elemento "exclusão" é comum no discurso religioso que se apodera do espaço público. Revela-se como característica danosa quando são deliberados direitos e garantias fundamentais de grupos que são classificados como opositores às ideias conservadoras e fundamentalistas, uma vez que são entendidos como pessoas que não são dignas de serem tratadas como iguais, em respeito e consideração.

Uma pesquisa revelou que os discursos religiosos na Câmara dos Deputados sobre "ideologia de gênero" estão interligados com a moral religiosa cristã. Mostram-se como antidemocráticos, pois tentam desestimular a diversidade e a igualdade de gênero, disseminando o ódio ao diferente; apresentam o debate sobre gênero de forma equivocada ao classificá-lo como destruidor da família tradicional e estimulador da sexualização precoce; tomam a família tradicional como defesa de um moralismo único e imprescindível ao homem; afirmam um determinismo biológico e hierárquico nas relações de gênero. Não obstante, o objetivo dos estudos sobre gênero é afirmar a diversidade, a igualdade e o direito à diferença (ULRICH; OLIVEIRA, 2020).

A demonização da diversidade se choca diretamente aos ditames democráticos por sua violência à laicidade. A motivação religiosa na concretização da função pública não se revela como uma opção. Longe de defendermos que os parlamentares não possam exprimir as suas convicções religiosas, enquanto manifestação de pensamento e de exercício da liberdade. Porém, diante de um Estado laico, o indivíduo que exerce o *munus* parlamentar, transitoriamente, não pode confundir as posições, pois, en-

quanto figura pública que exerce o cargo, deve acatar as opções constitucionais, dentre elas, exatamente, a laicidade (artigo 5º, VI da CRFB-88).

Os cidadãos não conseguem apagar por completo as suas convicções religiosas quando participam da esfera do discurso público. No entanto, é possível que relembrem, no caso dos parlamentares, que cumpriram juramento no ato de posse em seus cargos, enquanto exercem a função representativa de um dos poderes constituídos do Estado. Um elemento essencial desse juramento é, exatamente, o respeito às Leis e à Constituição da República de nosso País. Assim sendo, inexiste dúvida de que deve distinguir as suas convicções pessoais e morais daquelas que foram eleitas pela Carta Magna, enquanto comando dirigido a toda coletividade.

Não se faz possível utilizar o argumento de liberdade religiosa para desproteger minorias que defendem crença diversa, pois, onde se antevê um direito, deve ser observado um dever, qual seja o de não invadir nem prejudicar a convicção alheia que se mostra lícita. Assim, a laicidade estatal há de se revelar como um escudo às esferas de Poder que não seguem as regras e princípios do Direito democrático.

3. A NECESSIDADE DE REFUNDAÇÃO DA RELIGIÃO PELA EDUCAÇÃO

Pregar religiões absolutas que não conferem o devido espaço de diálogo, respeito e consideração, moralistas, contrárias à alteridade e ao diálogo inter-religioso, gera violações a direitos fundamentais dos indivíduos, em seus diversos aspectos, principalmente no que pertine à sua dignidade humana. Não há caminhos democráticos e cristãos quando tratamos o outro como inimigo, em um combate discriminatório e sem justificativas idôneas, utilizando o nome de Deus para ocultar e disseminar o ódio e a violência (esta percebida sob os mais diversos aspectos: psicológico, moral, material).

A necessidade de refundação da religião por uma cultura educativa, informativa dos valores democráticos e efetivamente cristãos – como aqueles que foram mencionados no início deste trabalho como a essência do que Jesus Cristo nos ensinou, quais sejam, amor ao próximo, perdão e compaixão – parece ser o caminho para o alcance de dias melhores em que um ser humano consiga olhar o seu próximo como igual, materialmente, em um gesto de dignidade e fraternidade.

Não defendemos aqui uma religião ou outra, mas sim o respeito à democracia, à pluralidade de ideias e à livre expressão. Tais são mandamentos constitucionais. Quando os percebemos, atingimos o Estado de Direito em que a liberdade religiosa não contrasta com outros interesses espúrios, mas sim tem na laicidade o fundamento de sua existência. É dever das autoridades públicas e representantes do povo promoverem a educação da população para que a liberdade não se revele mola propulsora de negação social a algo que é intrínseco ao ser humano: a sua orientação sexual enquanto elemento fundante de sua personalidade. Com efeito, a refundação da ideologia religiosa há de ser efetivada pela educação, ensinamento, cultura democrática, solidariedade, fraternidade e alteridade. Não há outro caminho viável, dentro da legalidade vigente em nosso País.

Essa refundação educativa perpassa por diversos segmentos sociais, dentre os quais o próprio papel dos partidos políticos na democracia brasileira. Estes também devem formar politicamente o povo para o respeito ao próximo, bem como preparar os seus candidatos na adequação ao regime constitucional básico vigente em uma República Federativa democrática.

A informação e a fixação de programas voltados à conscientização da população é um dos primeiros passos para que possamos difundir os valores que inspiram a ordem eleita. O apego à liberdade e à igualdade, o devotamento ao interesse geral (e não o individual moralista religioso), ao espírito cívico que governos democráticos demandam se revelam como elos que devem interligar as pessoas (FERREIRA FILHO, 1976). Outrossim, percebemos que, por vezes, a educação, quando o tema é a diversidade sexual, acaba vindo das decisões judiciais e sua função contramajoritária. Argumentos fundamentalistas religiosos são encontrados na maioria delas. Casos emblemáticos se relacionam à identidade das uniões entre pessoas do mesmo sexo àquelas relativas ao parâmetro heteronormativo, no ano de 2011, pelo julgamento das ADI 4277 e ADPF 132, no Supremo Tribunal Federal, além daquela relativa à criminalização da homofobia, julgamento que retrata o preconceito e a discriminação que é perpetrada contra os indivíduos em função de sua orientação sexual (MI 4733). O mandado de injunção buscava a equiparação do ato homofóbico ao crime de racismo, por violação a dispositivos tanto constitucionais como internacionais, principalmente o artigo 5º, XLI e XLII da CRFB/88.

É preciso educar no sentido de que a busca por reconhecimento do grupo LGBTIQIA+ não deve ser apenas realizado como "um direito à diferença" em que o padrão normativo social se pauta em um homem abstrato, branco, heterossexual e de etnia específica, mas sim o direito de equivalência natural entre todas as pessoas e seres humanos. Igualmente, não devemos olvidar que o ambiente escolar é de grande importância para a educação. A hostilidade em relação às crianças, adolescentes e jovens que possuem orientação sexual e identidade de gênero que não correspondam ao padrão heteronormativo devem ser alvo de tutela, quando violados os seus direitos básicos à liberdade e igualdade. Sob esse aspecto, a responsabilidade social é ampla, da escola, da família, de todos os envolvidos nesse ambiente, além do Poder Público.

A educação sexual deve fazer parte dessa proteção, uma vez que o desenvolvimento pessoal de todos os indivíduos deve ser fomentado. Não se trata de doutrinação sobre algum aspecto secundário. É fulcral em uma República Democrática que a escola não seja um palco de mentiras, que dissemina ódio, discriminação e violência entre os alunos, cada um com suas especificidades.

Para alcançar esse propósito, é necessário que todos compreendam as distintas identidades e avaliem todos os discursos existentes, a fim de que não caiam nas armadilhas dos tempos em que distribuir panfletos com ideais conservadores fundamentalistas podiam "doutrinar" um rebanho incapaz de raciocinar e interiorizar os elementos mais básicos da existência humana: a compaixão, o respeito e a empatia.

CONCLUSÃO

Em um Estado Democrático de Direito não é possível reconhecer a licitude na utilização, por grupos hegemônicos religiosos fundamentalistas, de argumentos de liberdade religiosa ampla, absoluta e irrestrita para desrespeitar grupos minoritários, como a população LGBTIQIA+.

O fundamentalismo religioso cristão na política brasileira se evidencia por meio de uma militância combativa, que funciona como grupos de pressão política nos espaços públicos deliberativos dos entes da federação em todas as instâncias do Poder Público. Compreendem a sexualidade por uma ótica religiosa (homem e mulher *cis* e modelo de família composto

por um homem e uma mulher para fins de procriação) e biológica, razões pelas quais buscam deslegitimar e deturpar os "estudos de gênero" e a diversidade sexual, evocando o pânico social contra a diversidade, como se estivesse em uma batalha apocalíptica entre o bem e o mal, na defesa da "família" tradicional.

A laicidade tem por objetivo garantir um mínimo aceitável por pessoas de todos os credos e ideologias, devendo o Estado se manter neutro em relação aos assuntos privados no qual se insere a religiosidade, a fim de promover a pacificação social em face dos possíveis conflitos decorrentes das diferentes cosmovisões que compõem o tecido social, bem como preservar a dignidade humana, sem nenhuma distinção.

É por meio da educação que o Poder Público deve lançar os seus olhos, promovendo a disseminação de informações que contenham conteúdo elucidativo e democrático, não negacionista e obscurantista. Luzes devem ser lançadas no palco, afastando a escuridão e a cegueira, a ignorância e o desconhecimento proposital sobre questões de gênero que não podem mais ser relegadas a um segundo plano de importância.

A laicidade tem sido violada para privilegiar a ideologia de determinado segmento religioso, que ocupa o espaço público para impor sua ortodoxia em afronta aos valores constitucionais por meio de decisões antidemocráticas e baseadas na moralidade religiosa. Assim agindo, fere direitos de populações vulneráveis, como a LGBTQIA+, como vimos. Mas, nada é para sempre. Após a noite, há o dia e a luz. A vida é um pêndulo. Não devemos perder as esperanças na humanidade, mas sim educá-la para que consigamos enxergar no outro um pouco de nós mesmos, ainda que sejamos seres dotados de personalidades distintas.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus:** o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BELLOTTI, Karina Kosicki. A Batalha Pelo Ar: a construção do fundamentalismo cristão norte-americano e a reconstrução dos "valores familiares" pela mídia (1920-1970). **Mandrágora**. São Paulo, n. 14, p. 55-72. 2008.

_____. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. História: **Questões & Debates.** Curitiba, v. 55, n. 2, p. 13-42, 2011.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI**: conceitos e legislação. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público do Estado do Ceará. 2ª ed., rev. e atual. Brasília: MPF, 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. **ADI n. 4277.** Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator: Ministro Ayres Britto. Julg. 05.05.2011. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur200017/false>. Acesso em 02.out.2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. **ADPF n. 132.** Órgão Julgador: Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator: Ministro Ayres Britto. Julg. 05.05.2011. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur200015/false>. Acesso em 02.out.2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. **MI n. 4733.** Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Relator: Ministro Edson Fachin. Julg.13.06.2019. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur432699/false>. Acesso em 02 out. 2020.

CAMPOS, Bruno Martins; SALLES, Walter Ferreira (Orgs.). **Fundamentalismos Religiosos:** três abordagens distintas e complementares. São Paulo: Fonte Editorial, 2017.

DANTAS, Tiago. Cristianismo. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/cristianismo.htm>. Acesso em 01 fev. 2021.

DIAS, Maria Berenice. **União Homoafetiva**. 5ª ed. rev., atual. e ampl., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **O partido político na democracia brasileira.** Folhetim da Biblioteca de Direito do Estado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 1974.

FREIRE, Pablo. **Laicidade Ficta, Democracia Urgente.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

ROCHA, Daniel. Ganhando o Brasil para Jesus: alguns apontamentos sobre a influência do movimento fundamentalista norte-americano sobre as práticas políticas do pentecostalismo brasileiro. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 22, p.583-604, jul./set. 2011.

ULRICH, Claudete Beise; OLIVEIRA, Taiane Martins. Os Discursos dos Deputados Brasileiros em Plenário Sobre a Ideologia de Gênero (2014 a 2019). **Mandrágora**. v. 26. n. 1. São Paulo: Universidade Metodista, 2020.

VALLE, Vinicius Saragiotto Magalhães. Direita Religiosa e Partidos Políticos no Brasil: os casos do PRB e do PSC. **Teoria e Cultura**. v. 13 n. 2, p. 85-100, dez. 2018.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. **Fundamentalismos:** matrizes, presenças e inquietações. São Paulo: Paulinas, 2008.

YARED, Yalin Brizola; MELO, Sônia Maria Martins de. Opção Sexual ou Orientação Sexual? a compreensão de professores de um curso de Medicina sobre sexualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 175-195, 2018.

O NOME CIVIL E O NOME SOCIAL COMO REFLEXO DO SER

Ana Paula Andrade[45]
Emmanuelle Rosa[46]

INTRODUÇÃO

O nome é uma expressiva parte do que nos faz ser quem somos. Predominantemente atribuído quando do nascimento – às vezes, escolhido pelos genitores até mesmo antes, outras vezes, adquirido em quase renascimentos (como em retificações de nome e gênero) –, o nome é uma das principais formas de individualização do ser perante a sociedade. O nome civil designa e particulariza o indivíduo, sendo um direito de personalidade, e concomitantemente, um dever, visto ser de registro obrigatório no Brasil. Já o nome social é um direito conquistado pelas pessoas travestis e transexuais. É por ele que travestis e transexuais se identificam socialmente. Para além disso, no entanto, diz das subjetividades que compõem quem essas pessoas são.

---

45 Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); doutora em Educação pela UFRJ; mestre em Educação pela UERJ.

46 Advogada; presidente da Comissão de Diversidade Sexual da OAB/MG Subseção Contagem; coordenadora de Cultura da Comissão Estadual de Diversidade Sexual e de Gênero da OAB/MG; pós-graduada em Advocacia Cível pela Escola Superior de Advocacia da OAB/MG e em Direito Notarial e Registral pela Universidade Cândido Mentes; pós-graduanda em Revisão de Textos pela PUC Minas.

Na literatura e nas produções audiovisuais, a perda de direitos fundamentais, muitas vezes, se relaciona com a ausência dos nomes próprios. Em "*Nós*", livro distópico de 1924, o escritor russo Yevgeny Zamyatin (2016) retrata uma sociedade autoritariamente controlada por um estado único, no qual os indivíduos eram nomeados por um código sequencial formado por uma letra e números. O protagonista, por sua vez, foi nomeado "D-503". Em "O Conto da Aia", obra literária de 1985 de autoria de Margaret Atwood (2017), algumas mulheres escravizadas e violentadas sexualmente para fins reprodutivos são tratadas como propriedades passavam a ser nomeadas exclusivamente pelo nome de seus proprietários. A protagonista é "*Offred*" (junção de "*of Fred*", em português "de Fred" ou "pertencente a Fred").

Assim, os paralelos denotam a importância do nome como inerente à liberdade de ser, de se particularizar, para se inserir e se relacionar socialmente e juridicamente. Daí da importância do Decreto N. 8.727, de 28 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que regula o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Anteriormente ao decreto, algumas instituições de ensino já tinham normatizado o uso do nome social, como é o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que regulamentou a utilização em todos os âmbitos da universidade em 2015 (COEPE/UEMG, 2015).

Neste artigo, abordamos tratativas dadas ao nome próprio no Brasil, que, em regra, é dotado de imutabilidade. Contudo, historicamente, houve algumas exceções de alteração de nome ou sobrenome, já que o nome civil e o nome social são modos de identificar o indivíduo, sendo então, de certa forma, reflexo de cada um na sociedade.

1. O NOME DO DIREITO BRASILEIRO

O nome é um instrumento identificador de indivíduos. A origem da prática de se atribuir nomes aos seres para individualizá-los dos outros confunde-se com a própria origem do convívio social. No Brasil, o direito ao nome vem sendo intrinsecamente interligado ao princípio da dignidade da pessoa humana, hoje estampado como direito fundamental no art. 1º da Constituição Brasileira. (BRASIL, 1988).

No direito brasileiro, o nome é considerado um direito de personalidade. Em consonância com o Código Civil (BRASIL, 2002), os direitos de personalidade são "intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária". Assim, o nome é um direito legalmente protegido, sendo previstas penalidades, sanções cíveis e, até criminais, para qualquer ameaça ou lesão ao exercício deste direito.

O nome civil é, simultaneamente, um direito e um dever, uma vez que para além de ser um elemento dotado legalmente de proteções, é também dotado de obrigações, sendo seu registro obrigatório já no nascimento. Conforme dispõe a Lei de Registros Públicos (Lei nº 6.015, de 1973), todo nascimento que ocorrer no território brasileiro deverá ser registrado, em regra, no prazo de quinze dias, exceto quando o parto ocorre mais de trinta quilômetros da sede do cartório. Entre os requisitos do registro de nascimento, encontram-se o nome e o prenome que forem postos à criança nascida.

Após devidamente registrado no Brasil, o nome civil é, em regra, dotado de imutabilidade. Desta forma, legislações e jurisprudências restringem, significativamente, as possibilidades de alterações. Entretanto, esta imutabilidade não é absoluta, podendo o interessado, após atingir a maioridade civil, excepcionalmente, alterar o nome, desde que motivadamente (artigos 56 e 57 da Lei nº 6.015/1973). (BRASIL, 1973).

Entre as exceções motivadas usualmente permitidas, exemplificamos: erros de grafia no registro, nomes estrangeiros, nomes que tenham sentido pejorativo ou exponham ao ridículo, apelidos públicos, proteção à vítima e testemunha, casamento, união estável ou divórcio, adoção, acrescentar sobrenome do padrasto ou madrasta, e, mais recentemente, a retificação de gênero. Assim sendo, a mudança para o nome social se deu por decreto em 2016 – Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que regulamenta o uso do nome social e reconhece a identidade de gênero de travestis e transexuais em todo o território nacional.

2. HIPÓTESES DE ALTERAÇÃO DE REGISTRO CIVIL

O texto original da Lei de Registros Públicos (Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973) previa expressamente que "o prenome será imutável". No decorrer do tempo, a legislação passou por diversas alterações, tendo

redação alterada por novas legislações e por decisões judiciais, como um reflexo das mudanças e atualizações na própria sociedade. Atualmente, a imutabilidade civil dotada ao nome é considerada relativa em decorrência da necessidade de o nome corresponder ao indivíduo e ser passível de identificá-lo, cumprindo assim sua função social.

Neste tópico, abordamos algumas das exceções mais comuns de alterações do nome civil permitidas pela legislação e a jurisprudência brasileira.

2.1 ERRO GRÁFICO EVIDENTE

Quando o texto da Lei de Registros Públicos, Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, dispunha, expressamente, que o prenome seria imutável, as únicas exceções legalmente previstas eram em casos de evidente erro gráfico do prenome ou mediante sentença judicial.

Presentemente, após alterações, a Lei de Registros Públicos dispõe que, na hipótese de erros de fácil constatação, dispensa-se qualquer autorização judicial e, até mesmo, manifestação do interessado, conforme dispõe o artigo 110. (BRASIL, 1973). Dessa forma, após constatação do erro, poderá o oficial retificar o registro de ofício, ou seja, corrigir o erro independentemente de requerimento. No caso de manifestação do interessado mediante petição assinada, poderá o nome ser retificado independentemente de prévia autorização judicial.

2.2 NOME ESTRANGEIRO

Com o intento de facilitar a adaptação e a inclusão do estrangeiro naturalizado no Brasil, a Lei de Migração, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, dispõe que, durante o processo de naturalização, o estrangeiro poderá "requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à língua portuguesa" (BRASIL, 2017).

Assim, caso seja da vontade da pessoa portadora de nome de língua estrangeira com difícil pronúncia ou escrita ou, ainda, de nome que tenha correspondente em língua portuguesa, possibilita-se que seu nome seja traduzido ou adaptado no próprio curso do processo de naturalização brasileira.

2.3 NOME VEXATÓRIO OU QUE EXPÕE AO RIDÍCULO

A Lei de Registros Públicos (BRASIL, 1973) dispõe que os oficiais do registro civil não registrarão nomes que exponham seus portadores ao ridículo. Por ser o conceito de "ridículo" relativo, poderá haver divergências entre as impressões do requerente e do Oficial do Registro Civil. Portanto, na hipótese de os pais não se conformarem com a recusa, o juiz competente decidirá sobre a possibilidade de registro do nome solicitado.

Conforme parágrafo único, do artigo 55 da Lei de Registros Públicos:

> Parágrafo único. Os oficiais do registro civil não registrarão prenomes suscetíveis de expor ao ridículo os seus portadores. Quando os pais não se conformarem com a recusa do oficial, este submeterá por escrito o caso, independente da cobrança de quaisquer emolumentos, à decisão do Juiz competente. (BRASIL, 1973, s.p.).

Para delimitar o subjetivo conceito de "ridículo", a doutrina brasileira prevê algumas situações usuais, entre elas: nomes cuja escrita não observe as regras da língua portuguesa; nome estrangeiro de difícil pronúncia ou escrita em português; nomes que se relacionem com personalidades, historicamente, reprováveis (como Hitler, Mussolini, entre outros); nomes de produtos comerciais; nomes completos de celebridades; e nomes que tragam duplo sentido com teor sexual.

Ainda que nomes que exponham ao "ridículo" cheguem a ser, efetivamente, registrados sem recusa do oficial de registros, o interessado, no primeiro ano após ter atingido a maioridade civil, poderá alterar o nome, desde que não prejudique os sobrenomes de família, o que está em consonância com o disposto no artigo 56 da Lei de Registros Públicos (BRASIL, 1973).

2.4 APELIDOS PÚBLICOS

Desde o ano de 1998, é admitida, pela Lei nº 9.708, a substituição do nome por apelidos públicos notórios, em consonância com o previsto no artigo 58 da Lei de Registros Públicos (BRASIL, 1973). A permissão legal do registro de apelidos públicos demonstra a relevância da manifesta-

ção da identidade pessoal do indivíduo como reflexo na função social do nome. Entre os exemplos mais populares de pessoas que adotaram os apelidos para fins de registro do nome, encontram-se a apresentadora Xuxa, o ex-presidente Lula e o lutador de box Popó, que alteraram seus respectivos registros civis para fins de inclusão do nome pelo qual se apresentam e são conhecidos socialmente.

Há entendimentos doutrinários de que, após o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275, no ano de 2018 – a qual abordaremos no tópico 2.9 –, responsável por autorizar a retificação de nome e sexo diretamente no cartório de registro civil, deveria ser conferido o mesmo procedimento para a substituição de nome por apelido notório, visto também ser manifestação expressa da identidade pessoal.

> Ao nosso ver, com a desjudicialização promovida pelo STF, as hipóteses de modificação de nome pelo interessado fundado em motivo relevante (hipótese X) e substituição do prenome por apelidos públicos notórios (hipótese XI) também deverão ser doravante permitidas através da via administrativa, dependendo somente de regulamentação pelo CNJ, pelas mesmas razões que fundamentaram a decisão proferida na referida ADI, ou seja, "a alteração dos assentos no registro público depende apenas da livre manifestação de vontade da pessoa que visa expressar sua identidade de gênero. A pessoa não deve provar o que é e o Estado não deve condicionar a expressão da identidade a qualquer tipo de modelo, ainda que meramente procedimental", conforme observado pelo ministro Fachin em seu voto no julgamento já referido. (OLIVEIRA, 2018).

Sendo o nome um elemento inerente à identidade do indivíduo, designado para identificar-se e distinguir-se socialmente, desde que, devidamente resguardados os direitos de terceiros e os princípios da publicidade e segurança jurídica, parece inexistir motivação para judicialização de retificações de nome em decorrência de apelidos notórios, visto depender somente da livre manifestação de vontade individual. Ressalta-se, ainda, que na hipótese de eventuais suspeitas de fraude, o próprio oficial do registro civil poderá instaurar procedimento de dúvida, a ser dirimida

pelo juiz competente. Assim, torna-se improdutivo manter procedimentos não litigiosos em um judiciário brasileiro suficientemente obstruído e lento, sobretudo no que se referem aos direitos fundamentais decorrentes da dignidade da pessoa humana.

2.5 PROTEÇÃO À VÍTIMA E TESTEMUNHA

Para a proteção de vítimas, testemunhas ameaçadas e acusadas ou condenados que tenham, voluntariamente, colaborado em investigação ou processo criminal, a Lei nº 9.807, de 1999, dispõe que, em casos excepcionais, considerando a gravidade da ameaça, poderá a pessoa protegida alterar o nome completo. O direito de alteração de nome poderá ser estendido ao(à) cônjuge ou companheiro(a) da pessoa protegida, bem como ascendentes, descendentes e dependentes que tenham convivência habitual com a vítima ou testemunha. Quando a situação de coação ou ameaça se findar, a pessoa protegida e as demais pessoas que alterarem o nome, poderão solicitar o retorno do registro ao nome original (BRASIL, 1999).

2.6 DA MUDANÇA DE ESTADO CIVIL

A hipótese mais comum de alteração de nome no Brasil se dá em decorrência da mudança de estado civil. No Código Civil anterior, do ano de 1916, revogado pelo atual Código Civil de 2002, entre tantas outras restrições aos direitos fundamentais da mulher, era determinado que pelo casamento, a mulher deveria, obrigatoriamente, assumir os nomes do marido (BRASIL, 1916). O artigo 240 do Código Civil de 1916 estabelecia que "a mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família" (BRASIL, 1916).

Em 1962, o acréscimo obrigatório do sobrenome do marido tornou-se facultativo com a Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962, e é uma prerrogativa exclusiva da mulher. A referida lei dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada (BRASIL, 1962).

Atualmente, no Código Civil de 2002, em específico, o artigo 1.565, parágrafo primeiro, consta, acertadamente, que, pelo casamento,

qualquer dos cônjuges, independentemente, do gênero, poderá acrescentar ao seu sobrenome, o sobrenome da pessoa com quem irá se casar. A mudança ocorrerá de forma facultativa, inexistindo obrigatoriedade (BRASIL, 2002).

Em caso de divórcio, os cônjuges poderão retornar ao nome anterior ou manter o nome de casado. As motivações para se manter o nome são várias, tais como evitar prejuízo à identidade pela qual a pessoa é conhecida, para evitar a alteração de todos os documentos ou, mesmo, para manter similaridade com os nomes de filhos gerados da união. Também são várias as motivações para se retomar o nome anterior. Ressaltamos aqui a relevância de liberdade de escolha individual acerca da manifestação da personalidade.

2.7 ADOÇÃO

A adoção é o ato jurídico pelo qual se estabelece, independentemente de parentesco consanguíneo, um vínculo de filiação entre uma pessoa e outra, desde que observados os requisitos legais. Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o vínculo adotivo se constitui por sentença judicial, que será inscrita no registro civil, constando o nome dos adotantes como pais, e cancelará o registro original do adotado (BRASIL, 1990). Conforme o artigo 47 do ECA:

> O vínculo da adoção constitui-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão. § 1º A inscrição consignará o nome dos adotantes como pais, bem como o nome de seus ascendentes. § 2º O mandado judicial, que será arquivado, cancelará o registro original do adotado. (BRASIL, 1990).

A sentença acrescentará o sobrenome do adotante ao adotado e, mediante requerimento, poderá alterar, inclusive, o primeiro nome, ou seja, o prenome. Caso a alteração do prenome seja requerida pelo adotante, a criança ou adolescente adotada será previamente ouvida por equipe interprofissional. Em se tratando de maior de 12 (doze)

anos de idade, será necessário seu consentimento, colhido em audiência (BRASIL, 1990).

> § 5 º A sentença conferirá ao adotado o nome do adotante e, a pedido de qualquer deles, poderá determinar a modificação do prenome. § 6 º Caso a modificação de prenome seja requerida pelo adotante, é obrigatória a oitiva do adotando, observado o disposto nos §§ 1 º e 2 º do art. 28 desta Lei. (BRASIL, 1990).

2.8 PADRASTO OU MADRASTA

A Lei nº 11.924, de 17 de abril de 2009, conhecida como "Lei Clodovil", por ser de autoria do à época deputado federal Clodovil Hernandes, alterou a Lei de Registros Públicos (BRASIL, 1973), acrescentando ao art. 57 – responsável por dispor sobre alterações posteriores de nome – a possibilidade de que o enteado ou enteada, havendo motivo ponderável, possa requerer ao juiz competente que seja acrescentado ao seu registro de nascimento o nome de família de seu padrasto ou madrasta, contanto que haja expressa concordância destes e que não haja prejuízo aos demais sobrenomes de família (BRASIL, 2009).

Por ser o afeto um dos principais requisitos de estruturas familiares, o permissivo de acréscimo do nome do padrasto ou madrasta se faz coerente com as usuais tratativas legais e jurídicas em âmbito brasileiro.

2.9 RETIFICAÇÃO DE GÊNERO

Em linhas gerais, transexuais são indivíduos cuja identidade de gênero ou identidade psicológica se difere em distintos graus do gênero culturalmente imposto em decorrência do sexo biológico (BUTLER, 2003). Desta forma, em um sistema binário de gêneros, é socialmente reproduzida a ideia de que o comportamento e a manifestação do indivíduo perante a sociedade são predeterminados por condições biológicas, resultadas de uma determinação inicial da natureza (BENTO, 2003).

Como reflexo dessa construção social binária, basta um "exame de sexagem fetal", ou seja, um exame capaz de determinar a existência do cromossomo Y no sangue da pessoa gestante para se determinar um sexo biológico ao feto e, consequentemente, um gênero cultural pré-deter-

minado. A partir deste momento, usualmente atribui-se um nome socialmente reconhecido como de "menino" ou "menina", que, posteriormente, é levado a registro em cartório, juntamente com o "sexo do registrando", ambos elementos obrigatórios na certidão de nascimento brasileira (BRASIL, 1973). Assim, ao longo dos anos, ou mesmo já nas manifestações de personalidade iniciais da criança, o padrão comportamental do indivíduo pode divergir do gênero culturalmente pré-determinado e, em consequência, divergir do seu nome, escolhido em conformidade com o sexo biológico registrado.

Para evitar que o nome atribuído e registrado no nascimento se torne uma violação do direito fundamental de dignidade da pessoa humana, uma vez que interfere diretamente na manifestação de personalidade de indivíduo, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) sob nº 4275/DF, reconheceu aos indivíduos considerados transgêneros, independentemente de cirurgia de transgenitalização (adequação cirúrgica da genital ao gênero que culturalmente mais representa sua personalidade), o direito à substituição do nome e retificação do sexo diretamente no registro civil. Como premissa desta decisão, considerou-se que "a pessoa não deve provar o que é e o Estado não deve condicionar a expressão da identidade a qualquer tipo de modelo, ainda que meramente procedimental" (BRASIL, 2018).

Em síntese, a ADI nº 4275/DF facilitou o procedimento de substituição do nome civil e de retificação do sexo diretamente no Cartório de Registro Civil, dispensando, para tanto, qualquer ação judicial por inexistir litígio, sendo o requerimento reflexo unicamente dos direitos de personalidade individuais (BRASIL, 2018).

Para estabelecer e padronizar o procedimento em âmbito nacional, o CNJ publicou o Provimento nº 73/2018 (BRASIL, 2018) que dispõe sobre a "averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero". Entre os requisitos para a realização, ressalta-se a necessidade de ser maior de 18 anos e reunião de diversos documentos, incluindo certidões negativas cíveis, criminais, eleitorais e trabalhistas, garantindo que a mudança não afete ninguém além do próprio interessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com todo o exposto, inicialmente, o texto da Lei de Registros Públicos, Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, dispunha, categoricamente, que o prenome era imutável, exceto em casos de evidentes erros gráficos no registro ou mediante sentença judicial. No decorrer do tempo, não somente a legislação passou por alterações, como também as decisões judiciais e as práticas sociais. Assim, algumas outras hipóteses de mudança do nome civil foram possibilitadas, tais como: nomes estrangeiros com difícil pronúncia ou escrita ou que tenham nome correspondente em língua portuguesa; acréscimo de apelidos públicos ao nome civil; por motivo de proteção à vítima ou a testemunha; por mudança de estado civil; por adoção ou por acréscimo do sobrenome de família de padrasto ou madrasta; e mais recentemente, por retificação de gênero. A maioria das possibilidades de mudança ainda é realizada mediante ingresso de ação judicial. Após sentença procedente, os requerimentos são levados para alteração do registro em cartório.

Por ser o nome um elemento inerente e indispensável à identidade do indivíduo, utilizado para identificá-lo e distingui-lo na sociedade, entendemos que – devidamente resguardados os direitos de terceiros e os princípios da publicidade e segurança jurídica – parece inexistir motivação para que se mantenha a obrigatoriedade de judicialização para retificações de nome, uma vez que dependem somente da livre manifestação de vontade individual.

Nas hipóteses em que as alterações do registro já são possibilitadas diretamente nos Cartórios de Registro Civil de Pessoas Naturais, como por retificação do gênero, é obrigatória a exibição de diversos documentos, a exemplo de certidões negativas cíveis, criminais, eleitorais e trabalhistas, além da comunicação aos respectivos juízos, garantindo que a mudança não afete ninguém além do próprio interessado.

Dessa forma, considera-se improdutiva a manutenção de procedimentos não litigiosos em um judiciário brasileiro suficientemente obstruído e moroso, sobretudo nos que se referem aos direitos fundamentais decorrentes da dignidade da pessoa humana. A facilitação dos procedimentos por meio extrajudicial contribui, até mesmo, para que os registros brasileiros se mantenham coerentes e atualizados em conformidade com a

realidade fática do indivíduo, evitando certo engessamento ou lacunas de informação. Possibilita-se, deste modo, que o caráter de "direito e dever" atribuído ao nome civil, ou a quaisquer alterações, ou ao nome social, permaneça recíproco e equilibrado, devendo o registro civil ser um reflexo da manifestação de personalidade individual da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **O Conto da Aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. Labrys: Estudos Feministas, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: http://www.labrys.net.br/labrys4/textos/berenice1.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento nº 73, de 23 de junho de 2018.** Brasília, DF: Diário de Justiça Eletrônico do CNJ, 29 jun. 2018. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/06/434a36c27d599882610e-933b8505d0f0.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

_____. Presidência da República. **Código Civil de 10 de janeiro de 2002.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Código Civil de 1º de janeiro de 1916.** Brasília, DF, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.924, de 17 de abril de 2009.** Altera o art. 57 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para autorizar o enteado ou a enteada a adotar o nome da família do padrasto ou da madrasta. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CcIVIL_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11924.htm. Acesso em: 3 out. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#art124. Acesso em: 21 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília, DF, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4121.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6015compilada.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.708, de 18 de novembro de 1998.** Altera o art. 58 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre Registros Públicos, para possibilitar a substituição do prenome por apelidos públicos notórios. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9708.htm#art1. Acesso em: 24 set. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.807, de 13 de julho de 1999.** Estabelece normas para a organização e a manutenção de programas especiais de proteção a vítimas e testemunhas ameaçadas, [...]. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9807.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275.** Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4.275VotoEF.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COEPE/UEMG. **Resolução COEPE/UEMG N. 149/ 2015, 28 de maio de 2015. Regulamenta a garantia aos estudantes transgêneros, transexuais e travestis, do uso de um "nome social" no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.** Belo Horizonte: COEPE/UEMG, 2015. Disponível em: http://uemg.br/resolucoes-coepe/2088-resolucao-coepe-uemg-n--149-2015-28-de-maio-de-2015-regulamenta-a-garantia-aos-estudantes-transgeneros-transexuais-e-travestis-do-uso-de-um-nome-social-no-ambito-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais--uemg. Acesso em: 07 fev. 2021.

OLIVEIRA, Rogério Alvarez de. As possibilidades de retificações extrajudiciais de registro civil. **Revista Consultor Jurídico,** São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2018-jul-23/mp-debate-possibilidade-retificacoes-extrajudiciais-registro-civil. Acesso em: 25 set. 2020.

ZAMIÁTIN, Yevgeny. **Nós**. Tradução de Gabriela Soares. 1ª ed. São Paulo: Editora Aleph, 2016.

GÊNERO E PENSAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA

Amanda Stafanato Verediano[47]

INTRODUÇÃO

Por compreender a relevância de práticas educativas que desnaturalizem as relações de opressão-exploração de gênero, classe e raça, e que estimulem a produção de relações menos desiguais, de respeito e igualdade, este trabalho lança mão de discutir acerca das proposições "ideologia de gênero" e "escola sem partido", que se configuram como ameaças a uma educação crítica e emancipadora. Com o artigo, buscamos afirmar a importância do respeito à diversidade sexual e de gênero, além do enfrentamento às violências de gênero, classe e raça, sobretudo, no cenário escolar.

1. HÁ PERIGO NA ESQUINA: IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO

Silva et al. (2018) buscaram compreender as ações políticas atuais referentes às discussões sobre doutrinação, gênero e diversidade sexual, sobretudo das propostas "Ideologia de gênero" e "Escola sem partido". Os autores realizaram a análise crítica desses projetos, classificando-os

47 Psicóloga; mestra em Ensino de Humanidades pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal do Espírito Santo e pós-graduada em Psicologia em Interface com a Justiça pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo.

como proposições de ações político-religiosas articuladas, faces de uma mesma moeda.

Eles apontaram que, principalmente a partir do século XXI, conteúdos e práticas curriculares que destacam "[...] a diversidade e explicitam a naturalização de hierarquias e de desigualdades de classe, de raça/etnia e de gênero" estavam em relevância na práxis político-pedagógica das escolas no Brasil (SILVA, et al., 2018, p. 3). Em direção oposta, movimentos contrários à ascensão desse debate nas escolas ganharam espaço na mídia e no Poder Legislativo, intitulando-o de "ideologia de gênero", por meio da votação do Plano Nacional de Educação no ano de 2014. O PNE, então, é aprovado, com o termo gênero retirado de todas as metas, sob a alegação de que tal discussão não coaduna com a função escolar.

Nesse período, lideranças religiosas[48] e parlamentares na Câmara e no Senado, representantes das alas conservadoras católicas e neopentecostais, insinuavam a ocorrência de uma conspiração que visava ensinar as crianças a serem gays e a destruir a família tradicional (neste caso, a família monogâmica heterossexual). Houve uma crescente das forças sociais conservadoras, que entendiam o avanço do debate de gênero e de diversidade no ambiente escolar como uma ação de doutrinação de gênero por parte dos/as professores/as (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018).

As pesquisadoras salientam a dificuldade, especialmente de alguns grupos religiosos, em assimilar o caráter pedagógico do ensino e da aprendizagem dos conteúdos e ações relacionadas a gênero e à diversidade sexual nas escolas de todo Brasil. Esses grupos acusavam os planos nacional, estaduais e municipais de educação de conter tal ideologia de gênero. Silva et al. (2018) inferem, assim, que a proposta de uma educação pautada na igualdade de gênero e no respeito à diversidade – assumida pelos movimentos feministas e de mulheres e, posteriormente, pelas políticas públicas e sociais enquanto ação afirmativa, através de pressão e lutas dos primeiros – estava sendo utilizada por setores conservadores com o intento de destruí-la.

Esse movimento conservador aparece como parte de um processo internacional conduzido especialmente pelas alas neopentecostais e católicas. Na Itália, por exemplo, no Dia da Família, sujeitos protestaram

48 Dentre seus representantes, figuram Silas Malafaia, Magno Malta, Flávio Bolsonaro e outros.

contra a difusão do ensino sobre gênero e diversidade nas escolas por meio de cartazes com dizeres "Nascemos homem e mulher" e "Parem o gênero nas escolas"[49]. Ao refletir acerca do posicionamento dos fundamentalistas religiosos, Marzano (2015) acredita que tal tensão espelha o medo desses em relação à complexidade que envolve a realidade, sobretudo em relação aos múltiplos modos de ser e se sentir homem e mulher. Conjectura também a preferência dos fundamentalistas pelo uso do termo sexo, uma vez que ele remete a características genético-biológicas, em contraposição a gênero, que as extrapola, envolvendo a complexidade das relações entre homens e mulheres (apud SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018).

Nesse sentido, relembramos 1964, quando a população marchou "em nome de Deus, da família e da liberdade" em resposta à suposta ameaça comunista que pairava sobre o país, após o anúncio do então presidente João Goulart de que faria um conjunto de reformas de base[50]– tão necessárias às camadas populares e tão odiada pelos setores médios e altos. Não à toa, relacionamos que este movimento conservador foi considerado pelos militares como justificativa para a efetivação do Golpe Militar, materializado em abril de 1964.

Voltando ao presente, Silva, Alvarenga e Ferreira (2018) discorrem que, em Vitória, capital do Espírito Santo, alas conservadoras da igreja católica e líderes pentecostais também se manifestaram contrários à categoria gênero. Coletivos e movimentos repudiaram essas declarações, travando duro embate. Ainda assim, as votações realizadas pelos deputados e vereadores neste município, em Cariacica, em Vila Velha, em Viana e na maior parte do estado apontaram para a retirada de qualquer alusão à política de gênero, de diversidade sexual e de raça nos Planos de Educação. Essas ações nos relembram a recepção à teórica Judith Butlher no Brasil em 2017, quando ela é recebida pela população (com cartazes e gritos), que se declarava contrária à ideologia de gênero, fora e dentro das escolas, e a favor de Bolsonaro e Trump (AGENCIA ESTADO, 2017).

---

49 Tais ações nos relembram o acolhimento da teórica Judith Butlher no Brasil no ano de 2017, quando esta é recebida pela população com cartazes e gritos que se declarava contrária a ideologia de gênero, fora e dentro das escolas, e a favor de Bolsonaro e Trump (AGÊNCIA ESTADO, 2017).

50 Dentre elas, a reforma agrária, política e educacional.

No município de Serra-ES, onde foi realizada nossa pesquisa, os vereadores Carlos Augusto Lorenzoni (PP) e Jorge Luiz da Silva (SDD) chegaram a propor uma lei Municipal (PL nº 124/15), que tinha o objetivo de proibir a promoção da diversidade de gênero e a disseminação de materiais pedagógicos que promovessem igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas públicas e particulares. Tais concepções equivocadas defendidas por esses sujeitos políticos ferem a autonomia do sistema educativo e, também, violam o papel social dos/as professores/as (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018).

Nesse contexto de ataques aos direitos humanos e de retrocessos, ganha destaque um conjunto de projetos de lei em âmbitos nacional, estadual e municipal, intitulados de "Escola Sem Partido". Dentre eles, na Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015, de 23 de março de 2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que sugeria incluir o "Programa Escola sem Partido" entre as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 3º, "[...] são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes".

Já o PL nº 1411/2015, que tem como autor o deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) e que foi apresentado em 6 de maio de 2015, sugeria tipificar o crime de assédio ideológico como "prática que condicione o/a aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu" (BRASIL, 2015). A proposta foi retirada pelo próprio autor no ano de 2017.

Anterior a esses, o Projeto de Lei nº 7.180/2014, de autoria de Erivelton Santana (PSC/BA), apresentado em 24 de fevereiro de 2014, visa alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao incluir "entre os princípios do ensino, o respeito 96 às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa" (BRASIL, 2014). Tais proposições estão ancoradas no posicionamento do movimento Escola Sem Partido, idealizado por Miguel Nagib ainda em 2014. Defende-se neste movimento o argumento de que os professores estariam utilizando as aulas para cooptar os/as alunos/

as de acordo com seus posicionamentos político-partidários – além de os influenciarem a adotar padrões de conduta moral e sexual diferente do que lhes fora ensinado por seus pais e/ou responsáveis. Assim, o movimento reivindica o direito dos pais/mães de oferecerem a seus filhos/as uma educação moral (política, religiosa e sexual) análoga às suas próprias convicções (BRASIL, 2016).

Dentre seus princípios, o Escola Sem Partido ainda aponta a "vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado" (BRASIL, 2016), entendendo-o como uma "tábula rasa" ou como aquele desprovido de conhecimento. Seus idealizadores esquecem que tanto o/a aluno/a quanto o/a professor/a são sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Eles/as tanto ensinam quanto aprendem. Tal proposição se coloca antagônica à educação libertadora defendida por Freire (1987), além de ser fiel à educação bancária, denunciada pelo educador. Esse tipo de educação compreende o/a educando/a como um depósito a ser despejado o conhecimento/informação.

O movimento contou com a colaboração de partidos de direita para passar a existir enquanto projeto de lei nos diferentes âmbitos, fazendo, assim, cair por terra a crença de neutralidade da educação e de tais projetos, uma vez que a partidarização do "Escola Sem Partido" se evidencia através dos políticos e parlamentares conservadores que o defendem (FRIGOTTO, 2017).

Contrários ao suposto abuso da liberdade de ensinar dos/as professores/as, os idealizadores sugerem que as aulas possam ser gravadas, com o intuito dos/as responsáveis terem acesso ao conteúdo ensinado. Propõem práticas de tutela que aparecem na contramão de um ensino crítico ao pressupor que os/as alunos/as não possuem capacidade de analisar o que lhes é transmitido e que necessitam de outrem, seja do/das professores/as, seja dos/as responsáveis, para lhes dizer acerca da veracidade dos fatos. Ou, ainda, que os/as educadores/as demandem que seu trabalho seja vigiado e controlado, como nos tempos na ditadura em que a censura era a normativa do que era veiculado. Concordamos com Silva, Alvarenga e Ferreira (2018, p. 10), quando afirmam que tais projetos:

> Retomam os mecanismos utilizados no período da ditadura produzida pelo Golpe de 1964. Também, naquele período, foram

> criados mecanismos que impunham determinados conteúdos e metodologias de ensino que se colocavam em conformidade com a ideologia do golpe e que estabeleceram censuras a alguns conteúdos e autores sob a alegação de doutrinação ideológica. Esses mecanismos levaram à perseguição, repressão e até a tortura educadores que se colocavam contra o golpe e suas ideologias.

Destarte, acreditamos que o "Projeto Escola Sem Partido" representa a anulação de todo e qualquer pensamento crítico na escola, através do controle do que é discutido, estudado e realizado no ambiente escolar, seja pelos estudantes, pelos/as professores/as e/ou pelos demais trabalhadores/as deste espaço. Além disso, consideramos que o projeto enseja a criminalização e a perseguição daqueles e daquelas que desviarem o percurso autorizado.

Grandes pensadores da educação brasileira, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, já afirmaram que, embora a educação e a política sejam práticas distintas, são inseparáveis e indissociáveis – desmistificando a ideia de que a primeira seja neutra. Ao contrário, revelam o caráter político da educação, uma vez que, segundo Freire (1996), ela corrobora a conscientização dos sujeitos e de seu papel de transformação radical do mundo desigual em que vivemos. Para ele, "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente" (FREIRE, 1996, p.42). Assim, é tarefa político-pedagógica do/da educador/a ensinar, não como se trouxesse verdades absolutas, atuando de modo sectário, mas contribuindo para facilitar a percepção de mundo e da transformação dos/das educandos/as, potencializando a discussão.

Saviani afirma o caráter antagônico das classes sociais existentes na sociedade capitalista, entendendo que a educação está subordinada à política, tendo esta primazia sobre aquela, a qual é utilizada para convencer a população sobre a necessidade de determinada ideia, informação ou política. Neste caso:

> Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política

> combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2016, p. 51-52).

Entendemos, pois, tal proposta como um verdadeiro ataque à escola democrática, revestido de uma suposta neutralidade educacional. A proposição carrega consigo a possibilidade de uma educação que, em vez de formar criticamente, produzirá indivíduos docilizados e idiotizados, reduzindo o avanço do nível de consciência dos/as estudantes.

A afirmação de Saviani (2016) está em consonância com a concepção de Marx (2008, p. 34) de que "O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual". Assim sendo, tanto a política quanto a educação estão subordinadas, em última instância, pela estrutura econômica da sociedade. Na mesma direção, Lombardi (2010) defende a tese de que a educação é determinada pelo modo de produção da vida material, ou seja, pelo modo como os homens e as mulheres produzem a vida e suas relações, sobretudo, as de produção e as forças produtivas. Com isso, não queremos dizer que o fator econômico é o único determinante, mas que este é decisivo para compreensão da totalidade, conforme afirma Engels (1890) em Carta para Joseph Bloch. Em outras palavras, é o conjunto das relações sociais de produção da estrutura econômica com as da superestrutura (aqui entendida como as formas políticas jurídicas e ideológicas da luta de classes e seus resultados) que influenciam o curso das lutas históricas, sendo aquelas preponderantes.

A lei da mordaça, como também é conhecida, atua em articulação com a concepção de Ideologia de Gênero, aproximando-se do projeto de uma educação cada vez mais limitada e tecnicista, carregada de uma ideologia fascista, que busca também extirpar o debate de gênero e diversidade nas escolas. Dessa maneira, mina-se qualquer possibilidade de atuação neste sentido por parte do corpo docente escolar.

De acordo com a pesquisa Ibope desenvolvida pelo movimento Católicas pelo Direito de Decidir, em fevereiro de 2017 com 2002 brasileiros a partir de 16 anos, em 143 municípios, 84% do público brasileiro concorda

total ou em parte que professores discutam igualdade entre os sexos/gênero com os alunos. 72% também concorda total ou parcialmente com a promoção de debates realizados pelo corpo docente a respeito do direito de os sujeitos viverem livremente sua sexualidade. Neste mesmo sentido, 88% se colocaram a favor dos alunos de escolas públicas receberem aulas de educação sexual, variando o conteúdo de acordo com idade e escolaridade (FERNANDES, 2017).

A pesquisa constatou que a maior resistência à discussão de temas referentes à sexualidade aparece entre as pessoas evangélicas entrevistadas, embora 59% destas tenham se manifestado de maneira favorável. De modo geral, concluiu que "não há grandes resistências, pois muitos pais buscam que o Estado assuma a função de dialogar sobre tais assuntos", por vezes, ainda considerados tabus (FERNANDES, 2017). De acordo com a autora, é relevante que as pessoas sejam educadas desde crianças sobre a importância do respeito às diferenças, o que aumentaria as possibilidades de diminuição dos índices de violência contra a mulher. O entendimento de que os sujeitos vivem sua sexualidade e demais aspectos de suas vidas de forma diferente é questão civilizatória.

O resultado da pesquisa se contrapõe ao supracitado projeto "Escola Sem Partido", o qual propõe que "[...] valores de ordem familiar precedem sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedando o ensino desses". Opõe-se também à atuação do Ministério da Educação (MEC), que, em novembro de 2017, suprimiu da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual" (FERREIRA; MARIZ, 2017), além de ir de encontro à retirada de tais termos do Plano Nacional de Educação em 2014.

Como já discutido, os autores de tais propostas entendem que as discussões relacionadas a gênero e à sexualidade nas escolas instrumentalizam o ensino para fins políticos e ideológicos. Em direção oposta à opinião de maior parte da população brasileira, considerando a pesquisa supracitada, os políticos e gestores brasileiros mostram que não decidem em prol da maioria, uma vez que validam os interesses de poucos homens ricos, brancos e heterossexuais, lançando mão de proposições que visam manter – e não desnaturalizar – as violências e desigualdades de gênero e sexo.

No Espírito Santo, o projeto inicialmente recebeu o nome de Escola Livre, sendo apresentado pelo Deputado Hudson Leal (PTN/ES) na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales), em 2016. Manteve-se, nessa proposição, a proposta de eliminação da política do debate escolar e reforçou-se o princípio de neutralidade e de liberdade do pensamento e do ensino. O diálogo, por parte dos movimentos sociais com o propositor do projeto, não foi possível, embora tentado. Tal projeto foi arquivado por ser considerado inconstitucional pela Procuradoria da Ales. Associa-se, ainda, o projeto enquanto instrumento de disputa utilizado em ação nacional para respaldar o golpe jurídico, parlamentar e midiático efetivado com o impeachment de Dilma Rousseff (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018).

As autoras salientam as diversas manifestações que fizeram enfrentamento a esse movimento reacionário em âmbito educativo, sobretudo, de professores/as, estudantes e movimentos sociais, comprometidos socialmente com o combate às desigualdades de gênero, de classe e de raça. Em relação aos instrumentos legais, apontam a "Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT, 2015) e a Portaria nº 916/2015 do Ministério da Educação" (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018, p. 17). O primeiro diz respeito ao estabelecimento de parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais no sistema de ensino e o segundo institui o comitê de gênero em tal ministério.

Ao fim, subscrevemos a necessidade de estarmos atentas/os e fortes quando há "perigo na esquina", ou seja, com a ascensão do conservadorismo e, por conseguinte, de proposições que visam o retrocesso dos direitos relacionados à igualdade de gênero, de classe e de raça. Assim, através desta pesquisa e de nossa práxis coletiva, buscamos contribuir para os movimentos sociais e feministas, no sentido de corroborar a produção de uma educação crítica e feminista, que propicie a construção de sujeitos implicados com a transformação social.

Retomamos ainda as ocupações estudantis ocorridas em 2016 nos diversos cantos do Brasil, quando mais de mil escolas são ocupadas. Frisamos aqui o quanto o movimento fortaleceu uma de suas pautas prioritárias, a luta por educação, em consonância com as pautas de diversidade sexual e

de gênero, feminista, racial e por cultura – temas levantados pelos próprios estudantes como fundamentais e debatidos fortemente nas ocupações.

À medida que os estudantes se auto-organizavam para lutar por uma educação pública de qualidade, eles circunscreviam o funcionamento dessa instituição de 43 modos coletivos, autogestionados, atravessado intensamente pelo diálogo, pela produção de arte, cultura e conhecimento, apontando a escola enquanto espaço fértil de transformação, criatividade e formação crítica. Do mesmo modo, Morais, Sordi e Fávero (2019) apontam que tal movimento se constitui como um processo pedagógico de participação coletiva e de formação integral dos/as estudantes. Nem as escolas nem eles são os mesmos: os dias vividos ali provocaram mudanças intensas neles e no cenário escolar, que continua carecendo de transformações estruturais para além de metodologias e intervenções permanentes em seu cotidiano. Os/as estudantes, ao ocuparem as escolas, questionaram a organização escolar implementada nelas e produziram um outro projeto de educação e de escola pautado na democratização da gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

> As ocupações propiciaram, assim, um processo formativo político-educativo – individual e coletivo – de dimensões éticas, políticas e culturais. A articulação entre pautas nacionais, relacionadas ao sistema de educação formal, e pautas locais, relativas à estrutura física e as relações hierarquizadas, fez com que os estudantes se apropriassem da cultura escolar vigente para propor mudanças nas estruturas de ensino e de poder no interior do sistema educacional vigente (MORAIS; SORDI; FAVERO, 2019, p. 155).

Acreditamos que as ocupações secundaristas subverteram a lógica de desinteresse dos jovens na educação, mostrando para a população que temáticas como diversidade religiosa, de gênero e de sexualidade dizem respeito não só às suas vidas, mas são questões pertinentes para toda a população brasileira e merecem ser discutidas na escola. Apontaram às autoridades que desejam participar ativamente da construção e gestão escolar e, também, que se trata de um direito da comunidade escolar. Contrapuseram-se à proposta de formação de alunos abstratos, deslocados de suas realidades ou condições materiais e subjetivas, apontando o diálogo,

assim como o respeito, como fatores cruciais para o ato de ensinar e o de aprender (FREIRE, 1987).

Tal processo não se realizou sem embates e dissidências, mostrando o forte movimento reacionário que atuou contra as ocupações, com o intuito de desocupar as escolas. Houve a utilização de coação, intimidação, força física e violência para que o cenário fosse desfeito. Novamente, a mídia teve papel de difundir informações que deslegitimavam as ocupações, assim como de divulgar ações dos governos para convencer ou persuadir pais, responsáveis e alunos/as do caráter nocivo do movimento. As ameaças envolveram, inclusive, a aplicação ou não do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por parte do governo. Embora tenham contribuído para o término das ocupações, essas ameaças não foram suficientes para a afirmação de que o movimento foi derrotado completamente. Ao contrário, as análises confirmam sua expressividade e grandeza em um cenário nacional de desmontes, conforme Morais, Sordi e Fávero (2019).

Não sendo possível uma generalização ou universalização de tal análise, compreende-se que estes estudantes de ensino médio demonstraram que se compreendem enquanto sujeitos históricos implicados na transformação. Longe de uma visão romântica e idealista de tal público, revela-se aqui um entendimento destes enquanto jovens que vão à luta e que estão escrevendo história a partir das condições, não escolhidas ou desejada por eles, mas correspondentes à etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais (MARX, 2008).

CONCLUSÕES

Observamos que a escola, assim como a família e a igreja, tem se apresentado, por vezes, enquanto instituição de reprodução da lógica machista e patriarcal, corroborando a produção de uma educação que não questiona as desigualdades dos papéis sociais de gênero e que também as reproduz. Entretanto, sabemos também que há estudiosas/os pensando e exercitando outras possibilidades que se referem ao enfrentamento e à desconstrução das desigualdades de gênero no âmbito escolar. Nestas, ancoramos-nos. A elaboração de estudos acadêmicos e de práticas educativas que colaborem para repensar e questionar o modelo de educação sexista se coloca como fundamental.

Reforçamos a necessidade de formações específicas sobre a temática com o corpo docente escolar, bem como com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que relações de respeito e igualdade possam ser desenvolvidas e pautadas no processo de ensino-aprendizagem. Alicerçamo-nos na compreensão de que a educação possui papel central na transformação dos sujeitos e do mundo, conjecturando a construção de práticas educativas imbricadas no enfrentamento às desigualdades de gênero e à violência, atreladas à produção de respeito e de igualdade nas relações entre os sexos.

Os estudos sobre a relação entre gênero e educação nos possibilita a produção de práticas educativas questionadoras das relações sociais desiguais e desumanizadas de gênero, de classe e de raça reproduzidas neste sistema de produção capitalista. Por isso, apostamos em uma educação feminista que seja via para a transformação substancial das relações humanas e da sociedade.

Do mesmo modo, evidenciamos a função política da educação, colocando-nos contrários ao projeto "Escola Sem Partido" e às demais propostas educacionais conservadoras que visam aniquilar o pensamento crítico e os avanços obtidos até aqui no que se refere à discussão sobre gênero e diversidade nas escolas.

> [...] compreender que o que foi conquistado, em termos dessas políticas, não deve ser entendido como algo permanente. Ao contrário, é interessante pensar que, mesmo conquistado, a manutenção dos diversos direitos é fruto de construção cotidiana por meio de lutas tensionadas pelas relações entre o Estado e os diversos outros atores sociais, como a Igreja, a família e os movimentos sociais (SILVA, 2017, p, 41).

Tal assertiva nos remete à necessidade de construção diária de alianças e lutas, o que também é constatado pela experiência deste trabalho. Assim, apontamos a articulação entre movimentos sociais e escola como demasiado potente para fortalecer debates e estudos acerca da nossa realidade social. Esta pesquisa reforçou a relevância dessa articulação para o fortalecimento e a ampliação da efetividade das intervenções relacionadas ao enfrentamento à violência contra a mulher e à diversidade sexual e de gênero.

Mesmo sob larga ameaça, dado o contexto social, político e econômico em que nos encontramos, é inegável a pertinência da discussão de gênero e de combate à violência contra os segmentos sociais marginalizados, como mulheres, LGBT's, negros/negras e a população pobre. Torna-se esse fato evidente as avaliações realizadas pelo corpo estudantil, de que tratavam das rodas de conversa produzidas na escola parceira através desta pesquisa. Nossa análise, portanto, é de que a construção de práticas educativas que visibilizem a opressão-exploração vivenciada corrobora a não naturalização e a não perpetuação de relações desiguais.

Sabemos que as violências de gênero, de classe e de raça são realidades sociais que refletem nos diferentes âmbitos da vida dos sujeitos. O desenvolvimento de ações de cunho formativo – relacionadas a questões de gênero e de diversidade – permitem aos estudantes e educadores/as reconhecerem as relações desiguais em que estão inseridos e, também, questioná-las, buscando romper com os ciclos de violência. Estes espaços tornam-se locais de cuidado com o outro e de escuta a suas demandas, cimentando a tessitura de relações mais próximas da igualdade, do respeito e da camaradagem.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. Filósofa Judith Butler é recebida no Brasil sob gritos de 'bruxa', protestos e bonecos queimados: grupos retrógrados e progressistas se confrontaram por conta de uma das pensadoras mais importantes dos EUA. **Diário de Pernambuco**. Recife, 7 nov. 2017. Seção Viver. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2017/11/filosofa-judith-butlere-recebida--no-brasil-sob-gritos-de-bruxa-pro.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Bloch.** 1980. Disponível em:https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm. Acesso em: 05 out. 2018.

FERNANDES, Marcella. 84% dos brasileiros apoiam discutir gênero nas escolas, diz pesquisa IBOPE. **Huffpost Brasil,** 24 jun. 2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2017/06/24/84-dos-brasileiros-apoiam-discutirgenero-nas-escolas-diz-pes-

q_a_22583250/?utm_hp_ref=brhomepage&fbclid=IwAR1h-QxY6YXsah7K7qq8Jcv7AfncEu9NWeGaYU3vJI3mstwDsDQA-TuejJD8. Acesso em: 14 nov. 2018.

FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular. **O Globo**, 12 dez. 2017. Disponível: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero--orientacao-sexualda-base-curricular-22179063. Acesso em: 20 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola 'sem' partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 20-42, dez. 2010. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581. Acesso em: 08 Fev. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAIS, Sérgio Paulo; SORDI, Denise Nunes De; FÁVERO, Douglas Gonsalves. Ocupação e Contra Ocupação de escolas Públicas: o Caráter Político-Educativo da Mobilização Coletiva. **Trabalho Necessário**. v. 17, nº 33, p.138-161, mai-ago 2019.

SAVIANI, Demerval. Escola sem partido é uma aberração. **Revista Princípios** (São Paulo), v. 25, p. 51-57, 2016.

SILVA, Erineusa Maria da et al. A "ideologia de gênero" e a "escola sem partido": faces de uma mesma moeda em ações políticas conserva-

doras no Brasil e no Espírito Santo. **Revista Inter Ação,** v. 43, n. 3, p. 615-631, fev. 2019.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face as políticas públicas de gênero para a educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2017.

RESISTANCE IN THE AFRICAN CONTINENT: THE ROLE OF LGBTI ORGANIZATIONS IN THE FIGHT FOR HUMAN RIGHTS

Henrique da Silveira Zanin[51]

INTRODUCTION

The African continent provides limited coverage of LGBTI rights in its countries, which have adopted harsh laws and punishments for non-heterosexual behavior (UPPALAPATI et al., 2017). Only 21 out of 54 countries consider legal being a homosexual within their territory, which still is a high percentage (38, 8%) when compared to the protection against LGBTI discrimination (12, 9%), gender identity protection (5, 5%) and LGBTI adoption (1, 8%) (INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL, TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION – ILGA, 2019).

It is important to mention the inconsistency of the reasons why these anti-LGBTI regulations are supported by some countries based on their intend to protect African culture, principles and religious beliefs (HOLLEY, 2015; IBRAHIM, 2015), when there are several studies

51 Human rights lawyer, researcher and advocate; master of Human Rights student at the University of São Paulo Law School; specialized in Labor Law at the Brazilian Academy of Law; certified in Human Rights by the United Nations Institute for Training and Research. Berlin, Germany.

supporting that some pre-colonial African groups had same-sex and non-normative practices, including transvestism (PINCHEON, 2000; EVARISTO, 2014; UPPALAPATI et al., 2017).

Notwithstanding the cultural aspect, which is questionable as mentioned above, the distancing from the Western perspective and the colonial heritage seem to play a more relevant role in the pervasive repulse to LGBTI people in African countries (ENGLANDER, 2011; KRETZ, 2013). This aspect is exploited by state leaders to stimulate distancing from the colonial past through anti-Western nationalism (HOLLEY, 2015).

The most permissive country towards LGBTI rights seem to be South Africa, followed by Cape Verde, since the former is the only country of the continent to legally equate same-sex and heterosexual relationships and gender change, and the latter has been adopting a LGBTI-friendly agenda, albeit not yet written in legal texts (BUREAU OF DEMOCRACY, HUMAN RIGHTS AND LABOR, 2015a; 2015b; UPPALAPATI et al., 2017; MAKIA, 2019).

Different from the countries mentioned above, Uganda specifically does not offer any protection for sexual orientation and gender minorities against discrimination, does not recognize same-sex union, nor adoption, nor rights to gender conformity (AFRICANS…, 2016; BENCH, 2016). More than not protecting, the country provides punishes with up to life imprisonment to have any kind of same-sex affection or gender disconformity traits (UGANDA, 1950).

Besides the harsh social environment for LGBTI individuals, there are activists and researchers who indicated back in 2007 that at least 500, 000 people who identified themselves as LGBTI lived in the country and were, therefore, unprotected with regard to their basic human rights (UGANDANS…, 2007). The number was not updated by NGOs since then, but it is likely to have increased significantly.

Faced with this scenario, this paper sought to describe (i) the struggles with which the LGBTI community in Uganda need to deal and (ii) the type of work pro-LGBTI non-governmental organizations have been developing thus far in the country. Doing so, it attempts to answer the question regarding the impact of NGOs advocating for the LGBTI population both within and outside the LGBTI community, which may bring understanding on how to fight state discrimination,

homo/transphobia and promote awareness in intolerant states. It is also an aim of this paper to stimulate the debate and research on countries that systematically violate human rights in order to use these works as a means of denouncing and repudiating those violations.

The first part of this study is composed of the introduction above; the next section describes the methodological procedures; the third section brings an overview of the Ugandan LGBTI scenario; the fourth section divides itself into two other, one for introducing the Ugandan pro-LGBTI NGOs and another for detailing the work these NGOs have been developing; the fifth part brings closing remarks on what has been discussed on this paper and the sixth and last part details the references used to write it.

1. OVERVIEW OF THE UGANDAN LGBTI SCENARIO

It is believed that Ugandan threatening environment for the LGBTI community was made up from a combination of two aspects, both linked to its historical development as a state. The first and already mentioned aspect is the distancing from the Western perspective and beliefs, in which is included the openness to non-heterosexual practices. Ugandan leaders use the fear of Western control to create the so-called "anti-Western nationalism" (HOLLEY, 2015, p. 200), which transforms fear into loyalty to brutal governments (EPPRECHT, 2013).

The second aspect overlaps the first, but is not a common trait to all African countries with regard to anti-LGBTI regulation: the British colonial rule used to criminalize homosexual conducts in its colonies, as they did in Uganda as of 1894, which was kept after its independence (PERSAD, 2010; ENGLANDER, 2011; EVARISTO, 2014; HAN; O'MAHONEY, 2014).

To these two reasons it is possible to add the religious doctrine regarding non-heterosexual relationships and the fear of an afterlife in hell, which brings widespread disgust for LGBTI people over time, just as happens in Uganda (MUBANGIZI; TWINOMUGISHA, 2011; IBRAHIM, 2015). Uganda has experienced violence towards LGBTI people and there is an active anti-LGBTI lawmaking to stop people from coming out and advocating for the rights the community

deserve (KRETZ, 2013; FEDDE, 2015). That happens in a symbiotic relationship, as hatred grows among the population and is championed by lawmakers within legislative bodies as a means for gathering voters. The legislative bodies, in turn, draft and eventually pass anti-LGBTI laws that shall be observed by the population as a whole, causing even more damage to the community itself.

As a result of this process, 57% of the Ugandan citizens surveyed by Carroll (2016) believe that being LGBTI really should be a crime. Actually, this perception is no different from those had by certain sector of the South African population, which is the most pro-LGBTI of the continent (MUBANGIZI; TWINOMUGISHA, 2011). However, the overwhelmingly negative perception towards LGBTI individuals in Uganda causes the violence rates to be high (UPPALAPATI et al., 2017).

As of the new provisions and amendments introduced in the Ugandan Criminal Procedure in 2000, Uganda punishes with up to life imprisonment to have any kind of same-sex affection or gender disconformity traits (UGANDA, 1950). It also explicitly banned same-sex marriage from its Constitution as of 2005 and prevented the Equal Opportunities Commission Act from protecting LGBTI workers from employer's abuse or discrimination as of 2007[52] (UGANDA, 2006, 2007). Within the existing anti-LGBTI legislation is comprised a vast list of not-written practices that are criminalized by its subjective and purposefully broad "to have carnal knowledge of any person against the order of nature and gross indecency".

Despite the tough contemporary penalties, Uganda has been continuously improving its anti-LGTBI legislation in effect to make it more severe throughout time (GENTTLEMAN, 2011; MALONE, 2011; BRUCE-JONES, 2015). The last legislation, which passed in 2014 – the so-called "Kill the Gays Act" –, introduced the death penalty to the Ugandan anti-LGBTI legislation. The penalty increase did not pass and the Law itself was challenged in court and annulled months after it passed (AGENCE FRANCE-PRESSE, 2014; KARIMI; THOMPSON, 2014).

52 "[...] The Commission shall not investigate — [...] (d) any matter involving behaviour which is considered to be — (i) immoral and socially harmful, or (ii) unacceptable, by the majority of the cultural and social communities in Uganda. [...]" (UGANDA, 2007).

Then, new rumors from the government arose in 2019, saying Uganda would resurrect a new anti-LGBTI legislation similar to previous one from 2014, which did not happen as of May 2020 (BHALLA, 2019a; BURKE; OKINOR, 2019; FITZSIMONS, 2019). Despite the rumors, the president declared that there was no new legislation on this matter being drafted, being the current legislation enough (BHALLA, 2019b). And one may attest it is.

Because of the legislation in effect and its direct effect on the population, LGBTI individuals in Uganda are denied basic social rights, such as education, healthcare, safety and employment, being also subjected to arrests and persecution by the police and the other citizens (MAKIA, 2019). It also led to the recent arrest of sixteen LGBTI activists in 2019 on charges of gay sex for possessing anti-HIV medicine, condoms, and lubricants (BERGER, 2019). They were subjected to forced anal exams, which is used in Uganda as evidence for convicting LGBTI individuals (UPPALAPATI et al., 2017).

In October 2010, Rolling Stone published a list of homosexual Ugandan men, with pictures and addresses, in which, among several others, was David Kato, an activist associated with an Ugandan pro-LGBTI NGO of prominence (RICE, 2010). Kato became a martyr after he was murdered months after the newspaper was published, being one of the most emblematic cases in Uganda regarding LGBTI rights and the current legislation, which he has fought against for years (GENTTLEMAN, 2011; AUSTIN, 2012).

The violence towards LGBTI individuals also led to the death of several LGBTI activists, the most recent documented in international means being Brian Wasswa, after a series of other three murders three months before his death (FITZSIMONS, 2019). His name joined David Kato's and many others who died fighting for LBGTI rights in Uganda.

2. UGANDAN PRO-LGBTI NGOS

The literature recommends some measures to be taken for achieving decriminalization in Uganda. It would depend on having allies and visibility, which is important for social tolerance, persistence and engaging in political discussion on LGBTI rights (ENGLANDER,

2011; HOLLEY, 2015). Public awareness through education and court action are also mentioned (MUBANGIZI; TWINOMUGISHA, 2011; FEDDE, 2015). Furthermore, focusing on rights to work, be free from discrimination and express themselves is pointed out as a means for achieving decriminalization at some point when it is not yet possible (IBRAHIM, 2015).

And last, but not least, is the right to join groups voluntarily, translated internationally as the freedom of association, explored herein apart from its aspects associated with international labor law principles.

The freedom of association amplifies visibility (HOLLEY, 2015) and creates the possibility of assembling people to act on behalf of an organization with greater purposes than those its individuals are able to accomplish separately. Ibrahim (2015) explains that this strategy was used in other African countries, such as Botswana and Kenya, when pro-LGBTI non-governmental organizations sued their governments for denying them legal registration.

And because the pro-LGBTI organizations' work is usually executed far from the public eye, they usually go unnoticed and are therefore able to help their communities and create a permanent space for discussion (IBRAHIM, 2015).

The Ugandan government have been using it current legislation to repress the right of these pro-LGBTI NGOs to assembly, which would allegedly be an offense against morality (BALIGASIMA, 2013). However, being aware of the opposition from these organizations, the parliament has been discussing a bill, which is yet to pass, that would limit the action of NGOs in Uganda by prohibiting them from engaging in activities "contrary to the dignity of the people of Uganda" (LEACH, 2015; UGANDA, 2015).

3. DATA ANALYSIS ON UGANDAN PRO-LGBTI NGOS

It was possible to find four pro-LGBTI non-governmental organizations, but none of the NGOs found were willing to answer questions through an interview, but one, hereinafter called NGO1. This paper is not going to disclose any names of participants of the non-governmental organizations surveyed, not even when the NGO

promotes itself publicly, due to the harsh environment for LGBTI rights and advocacy in Uganda.

NGO1 agreed to talk for 15 minutes on the matters discussed on this paper though a non-structured interview via videoconference, in which were discussed their scope of work, target group, size, ongoing projects and struggles in a homo-, transphobic state. The other three NGOs found are hereinafter called NGO2, NGO3 and NGO4 and the information on them was collected through documentary research and bibliographic review when they were mentioned in papers, surveys, books and reports on the LGBTI agenda.

NGO1 is a new non-governmental organization, created in 2019 by its founder, an LBGTI activist who advocates for the development of the African continent as a whole. The NGO is still in development and operates with the aid of part-time volunteers. It focuses its activities on the development of competencies and economic empowerment of marginalized groups, in which is included the LGBTI community. It is important to mention that the LGBTI acronym is not written anywhere, in order to avoid the public eye and backlash. Furthermore, NGO1 organizes annual meetings and reports to bring visibility to the issues addressed and also develops programs in leadership, entrepreneurship, diversity and inclusion for women and other marginalized groups.

NGO2 was established in 2004 and advocates for policy reform, develops research and cares for the safety of the LGBTI community. It is an umbrella organization that uses its staff of five people to coordinate a group of LGBTI initiatives in Uganda. Its initiatives include counselling and guidance, medical attention and support for economic empowerment of LGBTI individuals. Among them it is possible to find initiatives that develop projects exclusively for LBTI women (especially regarding equal access to socioeconomic rights, celebration of the International Day Against Homophobia and Transphobia, Women's Day etc., debates on feminism, marches for women and equal rights and publication of researches and reports on domestic violence) and men (especially regarding healthcare, protection and awareness, though HIV/Aids testing, male circumcision and provision of safe-sex utensils, such as condoms and lubricants).

NGO3 was established in 2016 and advocates for the Ugandan LGBTI youth, fighting stigma, creating HIV/Aids awareness and ensuring equal

rights. It also operates as a law firm and it seeks to promote welfare by providing shelter and other services to LGBTI individuals who have been rejected by their families, provide legal entity services to LGBTI youths and promote LGBTI advocacy.

NGO4 was established in 2001 and focuses its activities on improving the emotional, political, educational and spiritual lives of LGBTI individuals in Uganda. To create the environment it desires, NGO4 advocates for the LGBTI community and creates campaigns with the aid of different stakeholders, such as medical practitioners, labor unions, religious organizations, media and policy makers. It divides its work in five different areas: legal first aid (conducts investigations and report cases of human rights violations, increases human rights awareness through sensitization campaigns, equips key populations with legal knowledge to defend their civil rights), health rights campaign (increases access to health services, provides monthly voluntary HIV/Aids counseling and testing and distributes safe-sex utensils), outreach programs (provides social support to address loneliness issues and necessary information, support and guidance on legal and healthcare issues), economic empowerment (reduces poverty and increase self-sustenance and provides training in income-generating activity) and institutional development (strengthens institutional capacity, services and support).

It is important to mention that two of the NGOs develop projects exclusively for a certain population or target group within the LGBTI community (women and men) and one includes the LGBTI community in its target group along with women and other marginalized groups. On the one hand, creating women-only projects and organizations – either LGBTI-only or not – is important to the development of the continent, since gender-based violence is destructive to a society and economic empowerment and sexual education and awareness may lower the fertility rates of the continent (EPPRECHT, 2013).

On the other hand, the existence of men-only projects and organizations corroborates that some efforts fail to reach LGBTI populations other than men, such as transgender individuals and LBTI women, for example (UPPALAPATI et al., 2017).

As already mentioned, only NGO1 answered the request sent to all NGOs and agreed to do an interview to talk about the work it has been

developing. Notwithstanding its will to collaborate, it mentioned it does not cite the LGBTI community in its information, but "marginalized groups", exactly because of the fear these organizations feel of suffering reprisal. This fact may corroborate their reservations about exposure, usually working outside the public eye, as the literature suggests (IBRAHIM, 2015).

Working with groups other than the LGBTI community may give confidence to NGO1 for exposing itself, according to the literature on this matter, since organizations that deal with LGBTI rights are dealing with "human rights", and the usage of this term is well accepted in several African regions (IBRAHIM, 2015).

In a summary, the work NGO1, NGO2, NGO3 and NGO4 have been doing may be gathered in six categories, as follows:

(i) healthcare (creating HIV/Aids awareness, HIV/Aids testing and counselling, male circumcision, providing safe-sex utensils, support and guidance on healthcare issues, increase of access to health services, creation of campaigns with medical practioners);

(ii) labor and economic empowerment (training in income-generating activities, development of programs in leadership, entrepreneurship, diversity and inclusion, programs to reduce poverty and increase self-sustenance, campaigns with labor unions);

(iii) legal aid (provision of legal services and necessary information, support and guidance on civil rights);

(iv) care and support (counselling and guidance, provision of shelter to LGBTI individuals who have been rejected by their families and social support to address loneliness issues, safety precautions, campaigns with religious organizations);

(v) advocacy and cultural change (promotion of policy reforms, equal access to socioeconomic rights, campaigns with the media and policy makers, fighting stigma); and

(vi) visibility and awareness (organization of annual meetings, debates and marches, celebration of important dates, increase of human rights awareness through sensitization campaigns, publication of researches, investigations and reports).

The various strategies, sometimes developed by the same organization, may corroborate the understanding of the literature on the subject, since

Mubangizi and Twinomugisha (2011) affirm that protecting the LBGTI community requires a multi-faceted strategy, which should include political engagement and court action. The legal approach, translated in the "legal aid" category above, is also backed by Fedde (2015), whereas the political engagement, which is comprised in the "advocacy and cultural change" category, is also supported by Englander (2011) and Ibrahim (2015). Holley (2015) endorses the "visibility" of the LGBTI community as a means for reaching decriminalization and enjoyment of rights, while Mubangizi and Twinomugisha (2011) also state that education, which may fit in the categories "advocacy and cultural change" and "visibility and awareness", is essential to protect LGBTI rights. Epprecht (2013) advocates for the economic strengthening and sexual education, especially women's, translated in the "healthcare" and "economic empowerment" categories, which may lower the fertility rates of the continent and enable economic independence of minority groups.

FINAL REMARKS

Despite several studies supporting that some pre-colonial African groups had non-normative sex practices, the African continent as a whole still provides limited protection for the LGBTI community. In some countries, like Uganda, this protection is non-existent, due to the anti-LGBTI law imposed by the British colonial rule, an anti-Western nationalism and strong religious beliefs.

These features brought widespread disgust for LGBTI people over time and today there are tough penalties to stop people from coming out and advocating for the rights the community deserve and an active anti-LGBTI lawmaking. Uganda has been continuously improving its legislation in effect to make it more severe throughout time.

Because of the legislation in effect and its direct effect on the population, LBGTI individuals in Uganda are denied basic social rights, such as education, healthcare, safety and employment, being also subjected to arrests and persecution by the police and the other citizens. The violence towards LGBTI individuals also led to the death of several activists in Uganda.

Despite that, there are at least 500, 000 people who identify themselves as LGBTI and live in the country. These individuals are therefore unprotected with regard to their basic human rights. Therefore, this paper sought to describe the diverse issues that concern the LGBTI people in Uganda and survey Ugandan pro-LGBTI non-governmental organizations that fight for LGBTI rights, describing the type of work they have been doing thus far.

It was possible to find four non-governmental organizations in Uganda that advocate for the LGBTI community, but only one could be reached and agreed to go on record. Notwithstanding its will to collaborate, the NGO mentioned it does not cite the LGBTI community in its information, but "marginalized groups", exactly because of the fear these organizations feel of suffering reprisal. This fact corroborates their reservations about exposure, usually working outside the public eye, as the literature suggests.

Two of the NGOs develop projects exclusively for a certain population or target group within the LGBTI community and one includes the LGBTI community in its target group along with women and other marginalized groups. On the one hand, creating women-only projects and organizations – either LGBTI-only or not – is important to the development of the continent, since gender-based violence is destructive to a society and economic empowerment and sexual education and awareness may lower the fertility rates of the continent. On the other hand, the existence of men-only projects and organizations corroborates that some efforts fail to reach LGBTI populations other than men, such as transgender individuals and LBTI women, for example.

In a summary, the work these NGOs have been doing may be gathered in six categories, as follows: (i) healthcare, (ii) labor and economic empowerment, (iii) legal aid, (iv) care and support, (v) advocacy and cultural change and (vi) visibility and awareness.

The various strategies they have been developing are supported by the literature on the LGBTI protection in Uganda, except for the "care and aid" category, which still lacks studies to support the development of counselling, guidance, provision of shelter to LGBTI individuals who have been rejected by their families, social support to address loneliness

issues, safety precautions and campaigns with religious organizations. This paper suggests studies to be developed in this theme.

The work developed by these few NGOs in different areas may be capable of producing local change and political pressure throughout time, as studies such as this one may also do so.

REFERENCES

AFRICANS tolerant on religion, ethnicity, nationality, and HIV, but not on homosexuality, Afrobarometer survey finds. **Afrobarometer**, Mozambique, 1 Mar. 2016. Available at: <http://www.afrobarometer.org/sites/default/files/press-release/round-6-releases/ab_r6_pr4_tolerance_in_africa_ENG.pdf>. Accessed on: 10 Apr. 2020.

AGENCE FRANCE-PRESSE. Uganda anti-gay law challenged in court. **The Guardian**, 31 Jul. 2014. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2014/jul/31/uganda-anti-gay-law-constitutional-court>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

AUSTIN, David. Sexual Orientation and Gender Identity. **International Lawyer**, v. 48, p. 489-504, 2014.

BALIGASIMA, Yazidi. **A report on the violation of the workers' rights to associate in Uganda**. National Organization of Trade Unions: Kampala, 2013.

BENCH, Megan. The Dissemination and Exportation of Hate: Legal Accountability for Anti-LGBT Hate Speech Abroad. **George Washington International Law Review**, v. 48, n. 4, p. 853-892, 2016.

BERGER, Miriam. Uganda arrested 16 LGBTQ activists. Here's where else gay rights are a battleground in the world. **The Washington Post**, 26 Oct. 2019. Available at: <https://www.washingtonpost.com/world/2019/10/26/uganda-arrested-lgbtq-activists-heres-where-else-gay-rights-are-battleground-world/>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

BHALLA, Nita. Uganda denies plans to impose death penalty for gay sex amid global concern. **Reuters**, 15 Oct. 2019b. Available at: <https://mobile.reuters.com/article/amp/af/idAFKBN1WU14I-OZATP>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

_____. Uganda plans bill imposing death penalty for gay sex. **Reuters**, 10 Oct. 2019a. Available at: <https://www.reuters.com/article/us-uganda-lgbt-rights/uganda-plans-bill-imposing-death-penalty-for-gay-sex-idUSKBN1WP1GN>. Accessed on: 15 Mar. 2020.

BRUCE-JONES, Eddie. Death zones, comfort zones: queering the refugee question. **International Journal on Minority and Group Rights**, v. 22, n. 2, p. 101-127, 2015.

BUREAU OF DEMOCRACY, HUMAN RIGHTS AND LABOR. **Country Reports on Human Rights Practices for 2015**. United States of America, 2015a. Available at: <https://2009-2017.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/humanrightsreport/index.htm?year=2015&dlid=252659>. Accessed on: 5 Apr. 2020.

_____. **Country Reports on Human Rights Practices for 2015**. United States of America, 2015b. Available at: <https://2009-2017.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/humanrightsreport/index.htm?year=2015&dlid=252729>. Accessed on: 5 Apr. 2020.

BURKE, Jason; OKINOR, Samuel. Ugandan MPs press for death penalty for homosexual acts. **The Guardian**, 15 Oct. 2019. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2019/oct/15/ugandan-mps-press-for-death-penalty-for-homosexual-acts>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

CARROLL, Aengus. **State-sponsored homophobia – a world survey of sexual orientation laws**: criminalisation, protection and recognition. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and Intersex Association – ILGA: Geneva, 2016.

ENGLANDER, Daniel. Protecting the human rights of LGBT people in Uganda in the wake of Uganda's "Anti Homosexuality Bill, 2009".

Emory International Law Review, v. 25, n. 3, p. 1263-1316, 2011.

EPPRECHT, Marc. **Sexuality and Social Justice in Africa**: Rethinking Homophobia and Forging Resistance. Zed Books: London, 2013.

EVARISTO, Bernardine. The idea that African homosexuality was a colonial import is a myth. **The Guardian**, 8 Mar. 2014. Available at: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/mar/08/african-homosexuality-colonial-import-myth>. Accessed on: 7 Nov. 2019.

FEDDE, Nicholas K. Scott Lively and Free Trade: United States Free Trade Agreements as a Mechanism for Advancing Human Rights Abroad. **Loyola University Chicago International Law Review**, v. 12, n. 1, p. 93-108, 2015.

FITZSIMONS, Tim. Amid 'Kill the Gays' bill uproar, Ugandan LGBTQ activist is killed. **NBC News**, 16 Oct. 2019. Available at: <https://www.nbcnews.com/feature/nbc-out/amid-kill-gays-bill-uproar-ugandan-lgbtq-activist-killed-n1067336>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

GENTTLEMAN, Jeffrey. Ugandan Who Spoke Up for Gays is Beaten to Death. **The New York Times**, 27 Jan. 2011. Available at: <http://www.nytimes.com/2011/01/28/world/africa/28uganda.html>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

HAN, Enze; O'MAHONEY, Joseph. British colonialism and the criminalization of homosexuality. **Cambridge Review of International Affairs**, v. 27, n. 2, p. 268-288, 2014.

HOLLEY, Emily E. International Anti-LGBT legislation: how nationalistic cultural warfare supports political motivations. **Tulane Journal of Law & Sexuality**, v. 24, p. 179-202, 2015.

IBRAHIM, Abadir. LGBT rights in Africa and the discursive role of international human rights law. **African Human Rights Law Journal**, v. 15, p. 263-281, 2015.

INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL, TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION. **Maps – Sexual Orientation Laws**, 2019. Available at: <https://ilga.org/maps-sexual-orientation-laws>. Accessed on: 7 Nov. 2019.

KARIMI, Faith; THOMPSON, Nick. Uganda's President Museveni signs controversial anti-gay bill into law. **CNN**, 25 Feb. 2014. Available at: <https://edition.cnn.com/2014/02/24/world/africa/uganda-anti-gay-bill>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

KRETZ, Adam J. From "Kill the Gays" to "Kill the Gay Rights Movement": The Future of Homosexuality Legislation in Africa. **Northwestern Journal of International Human Rights**, v. 11, n. 2, p. 207-244, 2013.

LEACH, Anna. NGO Alert: Ugandan Parliament Debates Controversial NGO Bill. **The Guardian,** 1 Sep. 2015. Available at: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/sep/01/ngo-alert-ugandan-parliament-debates-controversial-ngo-bill>. Accessed on: 5 Apr. 2020.

MAKIA, Danielle. To be gay and African: addressing the gross human rights violations of homosexuals in Cameroon and Uganda, and legislative remedies for their mistreatment. **William & Mary Journal of Race, Gender, and Social Justice**, v. 25, n. 3, p. 681-708, 2019.

MALONE, Barry. Uganda's "kill the gays" bill shelved again. **Reuters**, 13 May 2011. Available at: <https://af.reuters.com/article/topNews/idAFJOE74C0HP20110513>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

MUBANGIZI, John C; TWINOMUGISHA, Bem Kiromba. Protecting the right to freedom of sexual orientation: what can Uganda learn from South Africa? **Stellenbosch Law Review**, v. 22, n. 2, p. 330-351, 2011.

PERSAD, Xavier B. Lutchmie. Homosexuality and Death: a Legal Analysis of Uganda's Proposed Anti-Homosexuality Bill. **Florida A & M Univ. Law Review**, v. 6, n. 1, p. 135-162, 2010.

PINCHEON, Bill. S. An ethnography of silences: Race, (homo) sexualities, and a discourse of Africa. **African Studies Review**, v. 43, n. 3, p. 39-58, 2000.

RICE, Xan. Ugandan paper calls for gay people to be hanged. **The Guardian**, 21 Oct. 2010. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2010/oct/21/ugandan-paper-gay-people-hanged>. Accessed on: 20 Mar. 2020.

UGANDA. **Bills Supplement No. 5, 2015**. Available at: <http://ngoforum.or.ug/wp-content/uploads/downloads/2015/04/NGO-Bill_2015.pdf>. Accessed on: 10 Apr. 2020.

_____. **Constitution of the Republic of Uganda, 2006**. Available at: <https://ulii.org/node/23824>. Accessed on: 10 Apr. 2020.

_____. **The Equal Opportunities Commission Act**. Available at: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/88099/100631/F2053774915/UGA88099.pdf>. Accessed on: 10 Apr. 2020.

_____. **Ugandan Criminal Procedure, 15 June 1950**. Available at: <www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ug/ug008en.pdf>. Accessed on: 10 Apr. 2020.

UGANDANS hold anti-gay sex rally. **BBC News**, 21 Aug. 2007, Africa. Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/6957336.stm>. Accessed on: 8 Nov. 2019.

UPPALAPATI, Avani; GILFOIL, Charly; FOOTE, Kelsee; RANDALL, Paige; SANG, Kim Ah. International regulation of sexual orientation, gender identity, and sexual anatomy. **The Georgetown Journal of Gender and the Law**, v. 18, p. 635-709, 2017.

DIVERSIDADE EM FOCO: POR UMA EDUCAÇÃO FUNDADA NA PROMOÇÃO DAS PESSOAS

Luiz Carlos Garcia[53]
Mariah Brochado Ferreira[54]
Nayara Maria de Lima[55]

INTRODUÇÃO

Ao se referir a gênero, tanto na perspectiva identitária quanto da própria expressão, bem como a orientação sexual, tem-se um padrão preestabelecido que exclui todo aquele que dele se distancia. Desta forma, o objetivo é suscitar as muitas questões que envolvem a ideia, de forma científica, socialmente relevante e em consonância com a construção de uma sociedade plural e atenta ao respeito dos Direitos Humanos. Temas que

53 Professor da graduação na Faculdade Presidente Antônio Carlos; mestre em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); doutorando em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

54 Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); pós-doutora pela Universidade de Heidelberg – Alemanha; mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

55 Pós-Graduanda em Direito Público pela Faculdade Presidente Antônio Carlos; pós-graduanda em Direito Administrativo e Econômico; pós-graduanda em Direito Ambiental; graduada em Direito e em Administração; supervisora em Serviços de Saúde na Prefeitura Municipal de Itabirito.

fazem parte desse universo, tais como identidade de gênero, identidade sexual, violência simbólica e masculinidade tóxica serão debatidos e enfrentados. Haverá, ainda, discussões aprofundadas sobre violência e discriminação, como forma de violação direta à dignidade da pessoa humana e, portanto, de não efetivação dos Direitos Humanos.

Conforme previsto nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, é assegurada a igualdade de todos 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". E também a garantia de direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. Indiscutivelmente, sabemos que a nenhum dos brasileiros estes direitos são assegurados de forma integral pelo Estado. Este quadro é ainda pior para alguns grupos. No caso de pessoas transexuais, a não compreensibilidade do gênero de um corpo pressupõe determinados riscos sociais.

Conforme será exposto neste artigo, a experiência da transgeneridade é cercada de uma série de reações sociais que tornam esses indivíduos extremamente vulneráveis à violência e à morte, como a hipersexualização e a objetificação, a patologização e a exclusão das instituições de ensino e do mercado de trabalho formal, haja vista que tais sujeitos, em sua grande parcela, são expulsos de casa, ficam impossibilitados de frequentar instituições de ensino, não conseguem emprego. Com efeito, tem-se a exclusão desses sujeitos em todos os campos sociais.

1. PSEUDONATURALISMO E A INVISIBILIDADE DAS PESSOAS TRANSEXUAIS

Há muita (e grande) confusão sobre quem é quem e o que significa pertencer a determinado grupo quando se trata das definições e separações envolvendo a chamada comunidade LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Intersexuais e o "+", abarcando outras denominações e categorizações). Há outras que acrescentam outros grupos, como *Queers* (Q), Assexuais (A) ou repetem o "T" simbolizando, separadamente, travestis e transexuais.

Por uma opção didática e por fazer maior sentido nas discussões a que se propõe a reflexão posta, faremos uma diferenciação entre os grupos, frisando principalmente aspectos essenciais, como a ordem pertencem de maneira direta – gênero ou identidade sexual – e suas principais características. Saliente-se desde agora que se trata de definições cunhadas e utilizadas no meio acadêmico. O que está em debate são aspectos da subjetividade e formação dos seres, por isso devem ser resguardadas as especificidades e, principalmente, a maneira como cada um se vê e se identifica no fenômeno social posto.

Mesmo tendo como base para todo o raciocínio e diretriz para o entendimento e para possíveis ações, principalmente do poder público, o respeito à autodeterminação do sujeito ainda é relevante para os estudos. Isso significa conhecer os indivíduos e as categorias que são formadas a partir de determinadas características comuns. Como uma questão de ordem de luta política, tais categorias ajudam no sentido de que esses grupos se organizem e continuem buscando pelo reconhecimento de direitos que lhes são negados. Ou seja, ainda que possam ser tecidas críticas a essas categorizações – e elas serão feitas –, trata-se de algo ainda necessário em um contexto de extrema discriminação. Além disso, não se pode perder de vista que, dentro do universo das minorias sexuais, há diferentes vulnerabilidades. Cada qual com graus de violência muito específicos.

Há, majoritariamente, uma definição muito clara da separação de três esferas: sexo, gênero e orientação sexual. Cada uma apresenta conceito e características próprias. Saliente-se que não nos filiamos a essa divisão, como já demonstrado, porém como se trata de termos amplamente utilizados é mister – para compreender melhor e inclusive perceber a inaplicação – conhecer cada um. De acordo com cada uma das esferas acima, tem-se indivíduos que delas fazem parte e que especificidades que não podem ser ignoradas. Na perspectiva do sexo, há três possibilidades quando do nascimento: sexo masculino (possui como genitália um pênis), sexo feminino (possui como genitália uma vagina) e o intersexo (possui uma genitália que não se enquadra em nenhuma das duas). A única definição que abre espaço para maiores digressões é a intersexualidade, já que a separação em masculino e feminino tem base em uma análise médica simples dos genitais do recém-nascido. Em razão da especialidade do tema, daremos especial destaque à intersexualidade.

O termo *intersexual* origina-se como substitutivo ao termo hermafrodita, que era utilizado anteriormente, e vem com uma pecha de preconceito e estigmatização. A intersexualidade é encarada normalmente no campo da patologia. Por isso, alguns autores apontam a busca imediata por parte dos médicos no sentido de conformar o indivíduo em um dos dois sexos – masculino ou feminino. Segundo Fausto-Sterling (2000), no século XIX, o controle sobre os corpos hermafroditas era realizado pelo Poder Judiciário, que se valia de orientações de médicos e padres para decidir. A partir da década de 1930, os médicos assumem de forma direta esse papel sobre a sexualidade e passam, por meio da utilização de cirurgias e tratamentos hormonais, a readequação dos "corpos ambíguos".

A situação do intersexual é um verdadeiro desafio ao discurso naturalista e biologizante, pois fere as próprias definições de um corpo que necessariamente será de uma forma A ou B. Isso é muito bem pontuado por Paula Gaudenzi (2018), no trabalho intitulado "Intersexualidade: entre saberes e intervenções":

> A condição intersexual interpela o sentido de normalidade, fragiliza o discurso científico biologizante, evidencia a complexidade de significar o corpo sexuado e ameaça a corporalidade comum que mantém a previsibilidade e a ordem tão desejadas em uma sociedade em que a tecnologia de poder é centrada na gestão da vida.

Daí se extrai a busca imediata por cirurgias e tratamentos que coloquem fim àquela situação, afinal ela corresponde a um rompimento com um ideário de certo e normal. O conceito de intersexual, que é amplamente utilizado, trata-se de um conceito médico, em que se determina que o intersexo é o resultado de uma diferenciação incompleta ou imperfeita dos órgãos genitais. São ainda divididos em verdadeiros, quando há a produção de tecido ovariano e testicular independente da conformação do genital, e pseudointersexo, quando as gônadas e a genitália são discordantes entre si (MARTINS; VIANA; GEBER, 2000). Nota-se aqui a completa redução da questão ao fenômeno biológico e é exatamente isso que é criticado por alguns teóricos. Eles consideram que essa filosofia naturalista causa prejuízos ao indivíduo ao submetê-lo a diversas intervenções – cirúrgicas e hormonais –, que podem ter consequências sérias sobre

o organismo, simplesmente por não haver o enquadramento na divisão binária de sexo.

O Conselho Federal de Medicina possui uma resolução que trata diretamente do "tratamento" do intersexual. A Resolução nº 1.664, de 13 de maio de 2003, classifica a intersexualidade enquanto uma anomalia da diferenciação sexual e estabelece os procedimentos que devem ser adotados. Interessante colocação é feita na exposição de motivos da resolução onde é dito que "o nascimento de crianças com sexo indeterminado é uma urgência biológica e social". Ou seja, é nítido aqui o encarar biológico/patológico da questão.

Quando passamos para a denominada esfera do gênero, a questão ganha novos contornos exatamente por estarmos diante de um fenômeno iminentemente cultural. No gênero isso fica especialmente pungente, embora o sexo também seja determinado discursivamente e, portanto, igualmente ser um atributo que a cultura constrói. O conceito de gênero já traz essa concepção de algo social. Para Joan Scott (1989): "[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder".

Essa concepção do gênero como um dispositivo de poder é hoje a mais aceita, exatamente por colocar e significar o que o gênero se coloca enquanto significado: uma relação de poder desde o princípio. Dentro da categoria gênero, têm-se dois grupos, cada um com duas subdivisões, a saber: os cisgêneros, pessoas cujo gênero se adequa de forma perfeita ao sexo morfológico; e os transgêneros, cuja identificação e autopercepção é diversa do sexo morfológico. Na categoria cisgênero, tem-se a mulher-cis e o homem-cis. Já na categoria transgênero, tem-se a mulher-trans e o homem-trans.

Alguns autores fazem uma diferenciação sobre a identidade de gênero e a expressão de gênero na qual a primeira corresponderia a como o indivíduo se percebe e a segunda sobre como a sociedade impõe que cada gênero se manifeste. A nosso ver, o que se chama de expressão de gênero é, na verdade, mais uma tecnologia de condicionamento dos gêneros e, portanto, parte da própria ideia de gênero (CECARELLI, 2013).

As pessoas transexuais são, portanto, indivíduos que se identificam com determinado gênero que não condiz com sua alocação na divisão

binária e médico-sexual vigente. Isso repercute diretamente na maneira como essa pessoa irá se portar perante a sociedade. As tecnologias de gênero que nos são impostas desde a primeira infância nos levam a entender e conceber de forma muito clara e demarcada os papéis do homem e da mulher na sociedade. Logo, as pessoas transexuais acabam por agirem conforme tais determinações. Não é incomum que mulheres-trans encarnem o ápice das características de feminilidade e homens-trans também busquem a maior aproximação possível com o universo da masculinidade. O problema é que isso pode representar uma verdadeira violência para com as próprias pessoas, uma vez que tais universos são construídos e pautados sem muita abertura a qualquer ideia de diversidade.

De maneira didática, pode-se estabelecer que uma mulher-trans é aquela que nasceu com um genital tido como masculino, mas que se autodetermina como mulher, enquanto o homem-trans é aquele que nasceu com um genital feminino, mas se autodetermina homem. Aqui tem-se importante questão a ser comentada é a autodeterminação: o fator decisivo é de ordem subjetiva, é como cada pessoa se percebe e se determina no fenômeno social.

Ainda na esfera do gênero e de suas manifestações sociais, há outras possibilidades como as *crossdresser* e travestis. É comum as pessoas invocarem comparações de ordem da identidade sexual para trabalhar essas categorias. Isso não faz qualquer sentido, já que se trata de assuntos que se comunicam, mas que não são sinônimos.

Entre as pessoas que escrevem sobre a temática, há divergências sobre a conceituação. Algumas, como Débora Caroline Pereira Chaves (2017) – no livro "Afinal, quem sou eu para o direito? Reflexões sobre a tutela do transgênero no Brasil" –, apontam que a travesti é alguém que apesar de não possuir problemas em relação à sua conformação física, principalmente a genitália (traço este apontado como principal diferença entre a travesti e a transexual), gosta de se vestir com indumentária do gênero oposto ao estipulado com base no sexo morfológico. E colocam que os *crossdressers* são indivíduos do sexo masculino que gostam de vestir roupas do gênero oposto, mas sem identificação com esse universo no que diz respeito à sua identidade.

Outras, como Eliane Chermann Kogut (2006), afirmam que a travestilidade e o *crossdresser* são expressões equivalentes. Mas não nos parece

pertinente uma separação engessada dos termos, haja vista que, o que é apontado, mistura elementos de identidade de gênero e identidade sexual para sustentar uma possível diferença. O que se nota é um recorte que tem, muitas vezes, como base uma questão de ordem econômica, de modo que a travesti está, mormente vinculada à prostituição, enquanto o *crossdresser* – e aqui o uso do artigo masculino é um indicador que deve ser considerado – possui uma inserção mercadológica diferente e uma situação econômico-financeira melhor.

Outro grupo identifica-se como não binário. São pessoas que não se sentem representadas em nenhum dos gêneros e que vivem de forma a utilizar objetos atribuídos as ambos os gêneros. E mesmo em sua forma de se portar e vestir, não há uma definição.

Por fim, citem-se ainda os chamados *gender fluid*, que oscilam entre os dois gêneros e se identificam com ambos, sem qualquer prejuízo para sua identidade e vivência social. Ratifique-se que a abordagem aqui trabalha com base nas divisões sociais mais comumente utilizadas tanto no dia a dia quanto nos estudos acadêmicos. Não é intuito desta pesquisa listar de maneira exaustiva ou vender a ideia de que se exauriram tais categorias e classificações, até porque o objetivo vai de encontro a essa ideia.

2. POR QUE É NECESSÁRIO FALAR DE DIVERSIDADE NAS ESCOLAS? QUEBRANDO O CICLO

São muitas as experiências que demonstram que crianças não nascem preconceituosas, mas tornam-se ao longo da vida de acordo com a formação que lhes é dada. Ou seja, as experiências de conhecimento são cruciais no momento de definir qual o perfil de cidadão que determinado indivíduo será no futuro. A escola representa um espaço de educação curricular e, também, de construção de identidade e caráter. De acordo com o que é abordado na sala de aula, tem-se a oportunidade de modificar culturas e trazer elementos que correspondam a um maior ou menor compromisso com demandas e grupos sociais.

O mesmo raciocínio se aplica às Instituições de Ensino Superior (IES), que, para além de uma atuação enquanto formadoras de mão de obra possuem – ou, pelo menos, deveriam possuir – têm um compromisso com a formação geral do estudante, de modo a prepará-lo não apenas

para o mercado de trabalho, mas também para ser inserido em uma sociedade que é, em sua essência, plural.

Entretanto, e apesar de parecer quase óbvio, não é assim que tem funcionado a maneira de conceber e praticar a educação no Brasil. A educação tradicional, que tem como base a ideia de identidade, ou seja, respeito e consideração por aquele que é semelhante a mim, acaba por falhar na temática diversidade. Tal formato tem sido revisto no século XXI, exatamente por se perceber que o espaço plural das instituições de ensino não poderia ter como eixo diretivo uma plataforma descomprometida com a diversidade (CARDOSO, 2014).

Pode-se atribuir a dois fenômenos de escala global parte dessa mudança – e por que não dizer – imposição em relação ao pensamento sobre diversidade: a globalização (e seus desdobramentos) e a tecnologia. Um mundo cada vez mais globalizado e, consequentemente, com menos fronteiras possibilita que expressões diversas do viver humano se comuniquem e convivam juntas. Isso também é propiciado e incentivado pelo avanço tecnológico, através do qual as pessoas acessam níveis de informação e de acesso à cultura que antes eram impensáveis.

Infelizmente, isso não resulta necessariamente em uma melhor compreensão dessa diversidade. Afinal, os indivíduos são resultantes dos processos nos quais foram forjados. Logo, é uma utopia crer que pessoas que nasceram, cresceram e vivem em uma sociedade que tem como diretriz a aversão ao diferente vivenciem o contato com pessoas que não se enquadram no padrão. E é exatamente neste espaço que a perspectiva de uma educação comprometida com a diversidade se torna mister para se chegar a uma sociedade efetivamente mais igual. O ambiente escolar – independentemente do nível analisado – pode ser um espaço de desconstrução ou de reforço de uma concepção segregacionista e violenta de sociedade. Sobre o tema, preleciona Paulo Freire:

> [...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas re-

> produtora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 38).

Em uma investida contra as minorias sexuais no Brasil, alguns grupos passaram a defender a não discussão de temas como diversidade de gênero e sexual, sem medir os reais e nefastos impactos disso na vida de toda a população. Sob a alcunha da expressão "ideologia de gênero", que não possui na literatura especializada qualquer referência real e robusta sobre seu significado, diversas ações de cunho legislativo e social buscaram retirar de professores e das instituições de ensino a liberdade em trabalhar tais temas. Ou seja, como acima apontado por Paulo Freire, a educação é usada como reprodutora contumaz da ideologia dominante.

Alguns grupos sociais – pelo histórico de violência em relação a eles – acabam por sofrer o impacto da ausência de inserção da temática nas escolas. É o caso das pessoas transexuais. As pessoas transexuais carregam no próprio corpo o estigma da sua identidade, afinal trata-se de uma forma de ser e estar no mundo facilmente identificável, o que gera imediata constatação e, muitas vezes, repulsa e violência. A consequência disso é a alta taxa de evasão escolar dessas pessoas e o consequente não acesso ao ensino superior (BENTO, 2011).

O espaço estudantil/acadêmico pode ser muito cruel com aqueles e aquelas que não se enquadram no padrão identitário colocado, tornando-se um lugar de violência, sofrimento, rejeição e exclusão. Isso é experimentado desde a primeira infância e tende a seguir até o ambiente acadêmico. A consequência direta de tal fato é o lançamento dessa população no subemprego, na informalidade e, muitas vezes, em ofícios que os expõe a violências variadas, como a prostituição. As instituições de ensino, majoritariamente, não estão preparadas para lidar com a diferença, haja vista que professores e professoras, não por sua culpa ou vontade, não são treinados para lidar com isso, até porque são oriundos de instituições que não têm o respeito à diversidade.

Deste modo, pensar uma educação que se paute pela busca por conhecer o diferente, por problematizar situações sociais, por compreender o outro como igual em direitos e em necessidade de ser respeitado, em que pese não ser igual na forma de vivenciar suas experiências, cumpre um duplo papel no que tange às pessoas transexuais e às minorias sociais

de modo geral. O primeiro é na própria modificação do espaço educativo, que passa a ser comprometido e direcionado pelo respeito a todos e todas, sem acepção de quem está ou não em determinado padrão social, e, inclusive, no próprio questionamento do porquê esses padrões ainda se sustentam. E o segundo, pela construção de pessoas que possuem a capacidade de se portar de forma mais humana e respeitosa em suas relações sociais, que se coloquem na posição de questionar seus pensamentos e ações e saiam de uma posição de meros reprodutores de valores que, muitas das vezes, nem compreendem. Trata-se da única forma efetiva de se romper o ciclo da exclusão e da violência, qual seja construir uma cultura da diversidade e do respeito.

3. A NEGAÇÃO DO DIVERSO – NÚMEROS DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL

As definições dos sujeitos e a conformação social a que todos são submetidos têm como reflexo a exclusão. Como somos formados e alimentados a todo tempo para crer que existe uma maneira correta de ser e estar no mundo, todos aqueles que destoam disso são colocados, em alguma medida, à margem.

A homossexualidade, um comportamento que é tido como destoante, gera em alguns um sentimento de direito em agredir. Isso obviamente é alimentado ou reprovado de acordo com uma série de fatores que vão desde o local onde essa pessoa está inserida – família, escola, trabalho – e como a questão da masculinidade e identidade sexual é vista nesses espaços até, mesmo, o grupo político dominante em determinado momento histórico. Afinal, o aceno do Estado é simbólico quanto à maneira de lidar com a diversidade. Quando as instituições se manifestam, ainda que indiretamente, de modo a colocar em xeque as manifestações de diversidade, a mensagem passada à população é que, de fato, são grupos que agem de forma errada e, por isso, recebem tal tratamento por parte do Estado. Tem-se aí um reforço quanto à mensagem social construída ao longo do tempo. As razões infundadas e irrefletidas que levam a condutas de preconceito permanecem exatamente da mesma forma.

Todos os grupos socialmente minoritários sofrem com o preconceito e com as muitas violências dele decorrentes. Entretanto, cada grupo social

é atingido por essas práticas de maneiras distintas e com peculiaridades muito claras. Fazer uma diferenciação entre a violência perpetrada contra o transexual e o homossexual é relevante por alguns motivos, dentre eles se destacam as especificidades de alguns atos, os números apresentados em relação ao transexual e o tipo de violência institucional que o transexual é submetido, maior e mais cruel que aquela a que é submetido o homossexual. Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de misérias e agressões realizadas pela sociedade e pelo Estado, mas de olhar de maneira honesta sobre problemas que se afiguram de maneiras distintas e exigem igualmente medidas diferenciadas.

Além da violência física a que as pessoas transexuais e travestis são submetidas, há a violência institucional, que gera uma marginalização. Elas são excluídas do convívio social diário – muitas só saem à noite para não enfrentarem os olhares das pessoas –, afinal estar-se falando de corpos considerados abjetos (BUTLER, 2017). Na atividade laborativa, dificilmente encontram-se pessoas transexuais ou travestis atuando em postos formais de trabalho. Essa exclusão também se estende aos processos de atendimento à saúde, haja vista que essas pessoas necessitam de atendimento específico, sobretudo quando optam pelos processos de hormonização e transgenitalização. Muitas acabam sendo destratadas nesses espaços de acolhimento junto ao Sistema Único de Saúde (SUS) (VASCONCELOS, 2010).

Os dados que serão apresentados a seguir são extraídos de documento elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), entidade que reúne informações e desenvolve campanhas para e com esse público. O documento intitulado "Dossiê: assassinatos e violência contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2018" traz diversas informações acerca desse cenário.

Segundo a Transgender Europe (TGEU), o Brasil lidera o ranking de assassinatos de pessoas transexuais no mundo. Em 2018, descreve o relatório, houve uma aparente queda no número de crimes contra essa população. Na verdade, trata-se do aumento da subnotificação pela mídia, que deixou de divulgar os casos de violência ocorridos. Ainda de acordo com o documento, essa subnotificação é da ordem de 30%. Ainda assim, é um percentual alarmante.

No ano de 2018, lembrando incansavelmente do aumento da subnotificação desses dados, ocorreram 163 assassinatos de pessoas transexuais, sendo 158 Travestis e Mulheres Transexuais, 4 Homens Transexuais e 01 pessoa Não-Binária. Destes, encontramos notícias de que apenas 15 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 9% dos casos (2018).

Objetivando deslegitimar tais crimes e minorar o impacto desses números, muitas pessoas, inclusive autoridades, sustentam que os crimes violentos no Brasil possuem cifras alarmantes e que a questão das transexuais e travestis estaria dentro desse quantum, considerado grande para todos. Na nossa visão, isso mais uma demonstração da completa ausência de empatia por parte do Poder Público para com esses grupos e de como a matriz social preconceituosa, cisnormativa e hétero-compulsória molda e determina a atuação dos entes públicos.

É notório que estamos diante de um tipo específico de violência que tem como razão de ser a condição identitária daquela pessoa, e não de um crime geral, como roubo, lesão corporal, latrocínio, que pode ter como vítima qualquer pessoa, inclusive transexuais e travestis. A ressalva é que nesses casos, tal ação acontece de forma a levar em consideração quem essas pessoas são e isso aumenta a violência dos atos. Isso fica claramente demonstrado no nível de crueldade com que esses crimes são cometidos e na própria execução deles. São assassinatos pautados pela extrema crueldade e pela humilhação da vítima durante todo o processo. São reiterados os casos em que há mutilação genital, empalhamento com objetos variados, além de ataque a partes específicas como rosto, cabelos e seios. Portanto, é inequívoco que, nessas ações de ódio, há uma práxis criminosa que tem como razão a descaracterização daquela pessoa quanto à sua identidade trans ou travesti. O que se busca com esses atos é demonstrar que essa pessoa não deveria ser assim e estar ali. Logo, a própria forma como os criminosos atuam já demonstra o que os leva a matar.

No Ceará, estado que mais matou travestis no ano de 2017, segundo a ANTRA. Dandara Ketley foi assassinada em 13 de fevereiro de 2017. O caso chamou a atenção pelo requinte de crueldade praticada pelos cinco criminosos – dois maiores e três menores de idade – que atacaram a vítima. Dandara foi brutalmente espancada, com socos e chutes pelos cinco homens, além de ser apedrejada. Foram utilizados pedaços de madeira para efetuar as agressões. Em vídeo feito pelos agressores (o que por si só já

demonstra o nível de crueldade da ação, pois além de praticar os atos violentos filmaram e divulgaram), vê-se as cenas de espancamento, com diversos golpes com pedras e madeira, e os xingamentos sobre a identidade e a sexualidade de Dandara. Após a sessão de agressões e já sem conseguir se levantar, ela foi colocada em um carrinho, utilizado na construção civil, e levada para outro local próximo, onde foi executada a tiros. Chama a atenção como os atos são praticados. A narração feita no vídeo demonstra a motivação do assassinato – um crime de ódio. No entanto, a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) do Estado não considerou o ato como transfobia, em que pese o Tribunal do Júri ter reconhecido a transfobia como qualificadora no caso.

A atitude da Secretaria do Ceará não é uma exceção sobre como poder público, de modo geral, age nesses casos. Não são raros os relatos de transexuais, travestis e homossexuais agredidos, que, ao prestar queixa, são coagidos a "compreenderem" o crime como sendo sem vinculação homotransfóbica. Isso demonstra o despreparo no atendimento a essa população, resultado da matriz cisnormativa e heterossexual que guia a sociedade e do preconceito que escalona pessoas e estabelece quem é ou não merecedor da tutela do Estado.

Conforme dados do relatório, o estado que mais matou transexuais em 2018 foi o Rio de Janeiro (16 assassinatos), seguido pela Bahia (15 casos), depois São Paulo (14 assassinatos), Ceará em quarto lugar (com 13) e o Pará na quinta posição (10 crimes de assassinato). O maior número de assassinatos ocorreu na região Nordeste, com 59 mortos, equivalendo a 36,2% do total de casos do país. O relatório possui ainda uma série de recortes estatísticos como faixa etária, direcionamento dos crimes a profissionais do sexo, identificação por raça, dentre outros.

Por fim, chama-se a atenção para alguns números: houve ainda 72 casos de violações de direitos humanos. Os registros, em sua maioria, têm ligação com transfobia, sendo 77% dos casos. Eles vão desde a proibição de usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero até a negativa de usar o nome social nos documentos escolares. Houve ainda 8 mortes por suicídio, 5 por aplicação de silicone industrial e 2 por uso indiscriminado de hormonioterapia (2018).

Esse trecho do relatório demonstra que a transfobia acontece no dia a dia e, muitas vezes, não é denunciada, por ter se tornado parte da vi-

vência dessas pessoas. A questão do uso de banheiro e nome social, que são básicos na garantia de direitos dessas pessoas, escancara como ainda transexuais e travestis são submetidos a violações graves em atividades básicas. Sem contar os constrangimentos nos atendimentos no SUS, com destaque para as dificuldades em conseguir os procedimentos e terapias, o que gera um quadro de exclusão e morte. Isso demonstra as limitações da Administração Pública e, sobretudo, a forma como o trato é concebido desde a base normativa até toda a prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, na história das sociedades, sempre houve determinados grupos de pessoas que, em razão de suas características, sucumbiram a uma suposta maioria, que não aceitavam condutas diferentes das postas pelo padrão de normalidade. Com uma sociedade que não aceita o diferente e não prioriza a inclusão daqueles indivíduos que se encontram marginalizados, essas minorias padecem em face à injustiça e ao cerceamento de direitos fundamentais.

A exclusão de gênero é caracterizada e comprovada através da violência e da discriminação que as pessoas LGBTQIA+ sofrem em diversos âmbitos da sociedade. Entende-se que essa exclusão faz parte de um processo de manutenção da ordem social, traduzida aqui como um jogo de poder em que os indivíduos que se julgam superiores excluem aqueles que são diferentes para manterem-se no domínio das relações. Vencer a realidade de exclusão e violência à qual esse grupo é submetido é dever de toda a sociedade e um imperativo para instituições de ensino, sobretudo as públicas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Dossiê: assassinatos e violência contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2018.** Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra--pessoas-trans-em-2018.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa, de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em 7 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 13 edição. Trad.: Renato Aguiar. Revisão Técnica: Joel Birman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>. Acesso em: 7 jan. 2021.

CECCARELLI, P. **Transexualidades**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução CFM nº 1664/2003.** Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2003/1664_2003.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

CHAVES, Débora Caroline Pereira. **Afinal, quem sou eu para o Direito? Reflexões sobre a tutela do transgênero no Brasil**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body**. New York: Basic Books, 2000.

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

GAUDENZI, Paula. **Intersexualidade: entre saberes e intervenções. Cadernos de Saude Pública.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n1/1678-4464-csp-34-01-e00000217.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

KOGUT, Eliane Chermann. **Perversão em Cena.** São Paulo: Escuta, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

TGEU - Internacional Transgender Europe. **331 reported murders of trans and gender -diverse people in the last years.** Disponível em: https://tgeu.org/tmm-update-tdor-2019/. Acesso em: 30 jan. 2021.

VASCONCELOS, Ana Valéria Salza de. **(Des) Patologização: possibilidades nas experiências trans no SUS. Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Anais eletrônicos. Florianópolis, 2013. Disponível em: https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/documentos/1384799115_ARQUIVO_AnaValeriaSalzadeVasconcelos.pdf. Acesso em: 6 dez 2020.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O DIREITO AO USO DO NOME SOCIAL COMO FORMA DE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADE JURÍDICA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Camila de Carvalho Ouro Guimarães [56]
Flávia Lima Xavier[57]

INTRODUÇÃO

O presente estudo é sobre uma discussão que hodiernamente ronda nossa sociedade: orientação sexual, gênero, dentre outros conceitos e pré-conceitos que permeiam o tema sexualidade. O fato é que, com a evolução social, indivíduos com orientação sexual distinta daquela considerada "normal" passaram a lutar pelos seus direitos de cidadão. Deixaram, em alguns casos, de sofrer o preconceito por serem considerados "diferentes" pela sociedade e começaram uma marcha para ocuparem seu espaço. Muito se fala, mas o homem médio pouco conhece o assunto. Além disso,

56 Advogada; pesquisadora social; pedagoga; professora universitária na Faculdade CNEC; mestre em Direito e Bioética pela UERJ; mestre em Educação pela Universidad de Jaén/ Espanha; especialista em Direito Constitucional Contemporâneo; Direito e Saúde; Direito e Processo Civil; Responsabilidade Civil e Direito Consumidor.

57 Graduanda em Direito pela Faculdade CNEC de Joinville/SC.

qualquer tema inerente à questão traz à tona uma infindável discussão sobre direitos e deveres entre as diferentes espécies de gênero.

Este estudo tem seu foco voltado para uma questão delicada: versa sobre a possibilidade jurídica de retificação do nome do transexual diante da Constituição Federal/1988, tendo como norteadores os Princípios Constitucionais da Dignidade da Pessoa Humana, da Solidariedade e da Isonomia. O artigo apresenta uma evolução histórica, cujo esteio é a dignidade do indivíduo. Culmina, nesse sentido, na problemática enfrentada pelos transexuais ao pleitearem ao Judiciário a retificação de seu nome no registro civil de pessoas naturais após submeterem-se à cirurgia de transgenitalização e terem, como resposta, o indeferimento de seu pedido. Isso dificulta sua inclusão social.

São questões para reflexão: O que torna diferente ou semelhante um ser humano de outro que determina quem possui direito garantido – ao passo que outra não, uma vez que em alguns casos se permite a retificação do registro de nascimento? Como preparar a sociedade para lidar com este tema? Dever-se-ia ter uma legislação para garantir os Direitos Fundamentais dos transexuais ou isso seria uma forma de exclusão, já que a Constituição Brasileira já garante este direito consagrado no Caput do Artigo 5º, que dispõe que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza?

1. TRANSEXUALIDADE, DIREITO E EDUCAÇÃO: COMO A ADOÇÃO DO NOME SOCIAL PODE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ACADÊMICO

O termo *transexualidade* é relativamente recente, o que torna difícil definir a etimologia e origem exata da palavra. Diante disso, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos para que se possa prosseguir com o tema apresentado neste artigo. Dentre eles, tem-se:

> a) *Registro Civil de Nascimento*: direito de todo cidadão e tem sua garantia e gratuidade garantida por lei. Documento que confere a prova de existência oficial e jurídica do cidadão brasileiro. É instituição pública destinada a identificar os cidadãos garantindo o exercício de seus direitos e deveres.

b) *Sexo*: ainda pode ser dividido em: genético, endócrino, morfológico, jurídico, sendo sua principal caracterização a biológica.

c) *Sexualidade*: entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente. Manifesta-se em todas as fases da vida de um ser humano, tendo na genitalidade (coito) apenas um de seus aspectos, talvez nem mesmo o mais importante. A sexualidade permeia todas as manifestações humanas (MARANHÃO, 1988, p. 127).

d) *Transexual*: são pessoas que sofrem de neurodiscordância de gênero, nome que se originou em pesquisas norte-americanas, onde foi constatado em cadáveres de transexuais do sexo masculino que a hipófase cerebral – parte do cérebro que responde aos estímulos sexuais – possui estrias mais estreitas, diferentes dos homens comuns, sendo idênticas às de uma mulher biológica. Baseando-se em tal pesquisa, hoje alguns profissionais entendem a transexualidade como hermafroditismo hipofásico. Este fato faz com que a ideia de que um transexual seria uma pessoa que desejaria trocar ou mudar de sexo seja ultrapassada e ultrajante, pois o transexual não deve ser colocado neste patamar discriminatório de mutantes. Na verdade, a procura dos transexuais nada mais é do que a simples adaptação física, para exercer suas vidas emocionais, sociais, espíritas e sexuais, o que infelizmente não é alcançado pela maioria, e, numa minoria, é conquistado aos poucos e a duras penas (IRIGUTI, 2013).

e) *Transexualidade*: é definida como patologia (CID 10) pela Organização Mundial da Saúde na classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, que a reconhece como um transtorno de identidade sexual desde 1993. É considerada uma anomalia de identidade sexual, em que o indivíduo se identifica psíquica e socialmente com o sexo oposto ao que lhe fora determinado pelo registro civil de nascimento.

f) *Transgenitalização*: cirurgia de mudança de sexo de alta complexidade e recuperação dolorosa. Requer acompanhamento multidisciplinar no período que antecede a cirurgia e na fase pós-operatória. O paciente submetido a este tipo de cirurgia necessita de revisões médicas constantes e de acompanhamento psicológico e

social para encarar sua nova situação, haja vista que, na maioria das vezes, passará a sofrer inúmeros preconceitos pelas diversas camadas da população.

Ultrapassados os conceitos introdutórios essenciais ao deslinde do presente trabalho, tem-se que, na sociedade contemporânea, o respeito pelas minorias deveria ser uma premissa básica. Tal preceito está referendado em tratados e leis que possuem como arcabouço principal o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Numa sociedade onde os papéis sexuais são estabelecidos como individuo do sexo feminino ou do sexo masculino, é difícil assumir uma identidade sexual complexa, como de ser transexual, eis que trata ou de pessoa de sexo feminino com psique masculina ou de sexo masculino com psique feminina. Tais manifestações têm sido cada vez mais comum, hipótese da presente abordagem.

Este conflito é vivido pelos transexuais de uma maneira tão intensa, levando muitos a um estado de depressão profundo. Essas pessoas acabam por cometer suicídio, já que não conseguem conviver com a incompatibilidade entre o sexo biológico e o sexo psicológico. A transexualidade é um assunto que já vem sendo tratado pelos Tribunais. Com o Biodireito, esta questão vem à tona pelas circunstâncias e evolução da sociedade.

Apesar de ser considerado um assunto "novo", existem vários julgados sobre o tema há mais de dez anos. No mundo, a cirurgia de mudança de sexo já é aceita em vários países, inclusive no Brasil, após o advento da Resolução do Conselho Federal de Medicina, datada de 1997. O centro do debate é a possibilidade jurídica da troca do prenome e do gênero perante a legislação pátria, a fim de que o transexual tenha o direito a uma inclusão social diferente daquela que se padroniza como normal como forma de melhor integrá-lo ao ambiente escolar, não sendo apenas seu único direito o uso do nome social, mas sim a retificação de seu registro civil.

Mesmo com toda a evolução da área médica, a lacuna que paira sobre o tema em questão é o maior empecilho para que haja a adequação social do transexual/transgênero. A legislação pátria não autoriza expressamente a mudança de gênero perante o registro civil, em decorrência da transformação reconstrutiva da genitália externa, mas também não veda tal possibilidade. Ou seja, a legislação é omissa a respeito da matéria. Nestes

casos, o operador do direito deve se valer dos princípios gerais do direito, que estão esculpidos na Carta Constitucional.

Cabe ressaltar a importância deste trabalho, pois há necessidade do mundo jurídico reconhecer os casos de transexualidade existentes na sociedade e desmistificar o preconceito. Com isso, os transexuais que se submetem à cirurgia de transgenitalização terão o resgaste de sua dignidade, podendo mudar o nome e o gênero no cartório de registro civil. Essa mudança traz para o transexual a integração harmônica com a sociedade, já que a nova identidade irá refletir sua verdadeira identidade.

1.1. PONDERAÇÕES DIANTE DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, tem-se um grande marco no cenário jurídico brasileiro: o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental da República Federativa do Brasil (art 1, III, CRFB/88). Ele representa a superação do autoritarismo e a restauração do estado democrático de direito, marcado essencialmente pela preocupação com a promoção dos direitos humanos e da justiça social.

Tal reconhecimento foi fruto de um movimento mundial pela dignificação da pessoa humana num século marcado por duas guerras mundiais. Após os conflitos mundiais, a Constituição da República Italiana, de 27 de dezembro de 1947, pareceu propender a esse respeito quando, no pórtico do seu art. 3, inserido no espaço reservado aos Princípios Fundamentais, afirmou que "todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei".

A iniciativa pioneira, nesse sentido, é admitida como pertencente à Lei Fundamental de Bonn, de 23 de maio de 1949, responsável por solenizar no seu art. 1.1 incisiva declaração: "A dignidade do homem é intangível. Os poderes públicos estão obrigados a respeitá-la e protegê-la". O preconceito recolhe sua inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948, em cujo preâmbulo consta que a dignidade inerente a todos os membros da família é fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Assim, a dignidade não é reconhecida apenas às pessoas de

determinada classe, nacionalidade ou etnia, mas a todo e qualquer indivíduo pelo simples fato de pertencer à espécie humana. E não pode o homem despir-se dela, por mais graves que tenham sido os atos que praticou.

O homem, medida de todas as coisas, nas palavras imortais de Protágoras, assim é concebido como centro de referência da ordem jurídica, que humaniza e legitima, imantada pelo valor que irradia a partir do princípio da dignidade da pessoa humana.

Como bem podemos observar, houve um movimento mundial para que se pudesse, enfim, reconhecer o princípio da dignidade da pessoa humana como epicentro de toda a norma jurídica existente até então. No estágio atual de aplicação das normas infraconstitucionais, toda interpretação que se pretendia válida deve ter como paradigmas os direitos fundamentais e os princípios constitucionais.

Parece, assim, que qualquer interpretação das Leis Ordinárias que se pretenda isenta de erros deve repousar à vista, antes de tudo, sobre os valores encerrados na Carta Maior, já que a pedra angular da hermenêutica contemporânea consiste no bom emprego das regras que primam pelos princípios constitucionais. O intérprete, ao realizar a sua função, deve sempre iniciá-la pelos princípios constitucionais. Em outras palavras, deve-se partir do princípio maior que rege a matéria em questão, voltando-se, em seguida, para o mais genérico, depois o mais específico, até encontrar a regra concreta que vai orientar a espécie.

1.1.1. PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Pode-se falar atualmente, empregando a terminologia da John Rawls, na existência de um *overlapping consensus* a respeito do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, na medida em que este se dá em todas as culturas civilizadas. A noção da dignidade humana tem como base a tradição judaico-cristã, a partir da concepção do homem como criado à imagem e semelhança de Deus, não impedindo, contudo, que a Igreja Católica atentasse em diversos momentos da história contra a dignidade da pessoa humana, seja durante a Inquisição ou nas Cruzadas.

O Constitucionalismo, tal como se concebe hoje, surgiu no século XVIII, tendo como arcabouço o Iluminismo e o Racionalismo, que implicaram uma verdadeira ruptura com os padrões jurídicos anteriores,

inaugurando um novo conceito de relação entre o poder político e os que a ele se sujeitavam e consagrando a ideia de limitação dos poderes do Estado, com vistas à proteção dos direitos individuais do cidadão. Com o passar do tempo, observou-se que as conquistas realizadas durante o constitucionalismo liberal não asseguravam a dignidade do homem. É nesse sentido que se destaca a dupla dimensão constitutiva do princípio da dignidade da pessoa humana. Há uma dimensão negativa, isto é, que impede que haja uma submissão da pessoa humana a ofensa e humilhações. E uma positiva, que estabelece como verdadeira a autonomia imanente ao homem, por ser esta uma garantia de condições para o pleno desenvolvimento de sua individualidade.

No pensamento de Joaquim Arce y Flóres-Valdés, no que diz respeito à dignidade da pessoa humana, há quatro importantes consequências: a) igualdade de direitos entre todos os homens, uma vez que integram a sociedade como pessoas, e não como cidadãos; b) garantia da independência e autonomia do ser humano, de forma a obstar toda coação externa ao desenvolvimento de sua personalidade, bem como toda atuação que implique na sua degradação; c) observância e proteção dos direitos inalienáveis do homem; e d) não admissibilidade da negativa dos meios fundamentais para o desenvolvimento de alguém como pessoa ou a imposição de condições subumanas de vida.

Segundo Daniel Sarmento, no direito brasileiro, o Principio da Dignidade da Pessoa Humana, em que pese o seu elevado grau de indeterminação, constitui também critério para integração da ordem constitucional, prestando-se para reconhecimento de direitos fundamentais atípicos. Neste sentido, pretensões cuja concretização se figure essencial à vida humana afirmam-se como direitos fundamentais, ainda que não encontrem previsão explícita no texto constitucional. Cabe concluir que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é pedra fundamental na Constituição Brasileira, que condiciona e inspira a exegese e aplicação do direito positivo em suas mais variadas manifestações.

Conclui-se, então, que o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, inserido no art. 1, III, da Carta Constitucional, é o princípio matriz dos direitos da personalidade, requisito indispensável à existência, não apenas de um Estado democrático de direito, mas também de um Estado de direito democrático, sendo, ao mesmo tempo, a pedra basilar desse Estado,

onde o instituto da democracia encontra sua razão de existência como valor máximo a ser atingido, promovendo o direito à honra, à intimidade, à integridade e a uma vida justa e digna e merecendo, assim, ampla proteção do próprio Estado.

1.1.2. PRINCÍPIO DA IGUALDADE

Nos séculos XVII e XVIII, a igualdade representava um dos pilares da democracia moderna e elemento essencial da noção de justiça, tanto que os primeiros documentos constitucionais a consagraram com eloquência. A igualdade (*égalite*) foi um dos lemas da Revolução Francesa de 1789, considerada a mais importante realização da história contemporânea. Com base nos ideais iluministas, a igualdade ecoou em todo o mundo, derrubando os regimes absolutistas. O artigo 1 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão cunhou o princípio de que os homens nascem e permanecem iguais em direito (*Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Article premier – Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*). Tal igualdade era concebida para abolir os privilégios do regime feudal e para pôr fim às distinções e discriminações baseadas na linhagem e na posição social. Mas não bastava somente editar leis, o Estado deveria atuar de maneira positiva a fim de diminuir as desigualdades, já que, durante muito tempo, a sociedade manteve certos grupos de pessoas em posição de inferioridade legitimada pela lei.

A Constituição Federal de 1988 alberga vários valores fundamentais, dentre os quais está o Princípio da Igualdade. Dessa forma, o que se veda são as diferenças arbitrarias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desigualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça.

O princípio da dignidade da pessoa humana é a base para a sociedade desenvolvida. E, como bem expõe Maria Celina Bodin de Moraes (2003), o fundamento jurídico da dignidade humana manifesta-se, em primeiro lugar, no Princípio da Igualdade. O princípio da igualdade não sustenta tratamento igual aos cidadãos. Ao contrário, busca tratamento equilibrado mantendo o respeito aos grupos minoritários. E o princípio da igualdade, consagrado pela Constituição pátria, opera em dois planos distintos. Em um primeiro, frente ao legislador ou ao próprio Poder Executivo, na

edição respectivamente de leis, atos normativos e medidas provisórias, impedindo que possam criar tratamento abusivamente diferenciado a pessoas que se encontram em situações idênticas.

Em outro plano, na obrigatoriedade imposta ao intérprete, a aplicação da lei e dos atos normativos de maneira igualitária, sem estabelecimento de diferenciações em razão de sexo, religião, convicções filosóficas ou políticas, raça e classe social. Contudo, Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, já afirmava: "Se as pessoas não são iguais, não receberão coisas iguais, mas isso é origem de disputas de queixas". Tal jus filósofo quer dizer que devemos tratar os desiguais de forma diferenciada para que possamos, enfim, alcançar a almejada isonomia.

1.1.3. PRINCÍPIO DA SOLIDARIEDADE

O princípio da solidariedade social vem esculpido no Art. 3, Inc I da Constituição Federal compondo, desta maneira, a tríade dos Direitos Fundamentais. Duguit entendia que o homem enquanto ser social, derivando os seus direitos subjetivos das suas obrigações sociais. Por isso, acreditava que a consciência de uma sociabilidade sempre estava presente, enquanto dependência do homem em relação à comunidade e, também, a consciência de sua individualidade.

Nas palavras de Maria Celina Bodin Moraes, a solidariedade é a expressão mais profunda da sociabilidade que caracteriza a pessoa humana, pois a construção de uma sociedade livre, justa e solidária cabe a todos e a cada um de nós. Como ser social, o homem se reconhece no outro, sua existência depende do outro, como os fios interligados na mesma teia. A solidariedade apresenta-se difundida por toda a ordem constitucional, norteando qualquer entendimento ou interpretação que se possa fazer, sendo até possível sua inclusão como princípio relativo à organização da sociedade, juntamente com o princípio da organização social e da convivência justa, expressos na Constituição Federal de 1988.

1.2. A TRANSEXUALIDADE E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A transexualidade é uma variação comum no desenvolvimento do gênero humano que ocorre naturalmente e que tem sido observada e

documentada desde a Antiguidade. Em muitas culturas, inclusive tribos indígenas da América do Norte, os transexuais tiveram, desde há muito tempo, a eleição de se travestir e viver como mulheres, e, inclusive, casar.

Alterar os genitais por meio de cirurgia também não é uma invenção do século XXI. Em algumas culturas, inclusive em muitas da Antiguidade, muitos transexuais se submeteram voluntariamente a uma cirurgia para modificar os corpos de modo a mudar o sexo. Os métodos e os efeitos de castração se viam por toda a parte nas culturas antigas. Os testículos retirados de um homem em idade suficientemente juvenil impediriam a masculinização também do corpo. Uma pessoa assim sempre seria um menino ou uma moça.

Sobre as origens históricas da transexualidade, Roudinesco e Plon nos contam a história de Abade Choisy (1644-1704), que usava roupas de mulher e se fazia chamar de condessa de Barres, além de Charles de Beaumont, cavaleiro d'Éon (1728-1810), que serviu à diplomacia secreta de Luís XV vestindo-se de homem ou de mulher conforme as circunstâncias, reforçando a tese que o desejo de mudar de sexo existia antes da criação do termo "transexualidade".

Sua presença é bem marcada ao longo da História, sendo, portanto conhecida pelo meio acadêmico. Transexualidade é a condição sexual da pessoa que rejeita sua identidade genética e a própria anatomia de seu gênero, identificando-se com o gênero oposto. Há uma crise na identidade de gênero, isto é, a consciência interna que o indivíduo tem de pertencer ao gênero masculino ou feminino. O que ocorre entre os transexuais é que essa identidade sexual está em desalinho com o seu corpo biológico. Com isso, apresentam um enorme conflito que os acompanha desde a infância por terem a sensação de ter nascido num corpo "trocado", já que estão aprisionados num corpo que não identificam como seu.

Historicamente, o primeiro relato de cirurgia de mudança de sexo foi de um ex-soldado americano, George Jorgensen, transexual homem para mulher, que se submeteu a uma cirurgia de redesignação sexual. O procedimento, popularmente conhecido como mudança de sexo, foi realizado em Copenhague, em 1952, pelo cirurgião-plástico Paul Fogh-Andersen. A primeira ocorrência da cirurgia de adequação de sexo no Brasil ocorreu em 1971, no caso de Valdir Nogueira, realizada pelo cirurgião Roberto Farina. Na época, o médico acabou sofrendo pro-

cesso tanto criminal, como no Conselho Federal de Medicina. Mas foi posteriormente absolvido.

É importante ressaltar que esta cirurgia não é modificadora do sexo, mas de adequação do sexo biológico à psique, não sendo possível aceitar sua classificação como cirurgia mutiladora, tendo em vista seu nítido caráter reparador. O Conselho Federal de Medicina, através da Resolução nº 1.482/1997, decidiu autorizar, a título experimental, a realização de cirurgia de transgenitalização do tipo neocolpovulvoplastia, neofaloplastia e procedimentos complementares sobre gônadas e caracteres sexuais secundários como tratamento dos casos de transexualidade, liberando assim, eticamente os médicos para a realização da cirurgia de transgenitalização.

A definição de transexualidade obedecerá, no mínimo, aos seguintes critérios: desconforto com o sexo anatômico natural, desejo expresso de eliminar os genitais, perder as características primárias e secundárias do próprio sexo e ganhar as do sexo oposto, permanência desse distúrbio de forma contínua e consistente por, no mínimo, dois anos e a ausência de outros transtornos mentais. Após o período de dois anos de acompanhamento conjunto, o transexual terá que ter um diagnóstico médico de transexualidade, ser maior de 18 anos e não apresentar características físicas inapropriadas para a cirurgia. Essas cirurgias só poderão ser praticadas em hospitais universitários ou hospitais públicos adequados à pesquisa. Com a Resolução nº 1.652/2002, os hospitais privados foram autorizados a realizarem a cirurgia, desde que sigam os critérios acima expostos.

Cabe ressaltar que, apesar da falta de previsão expressa no Código Civil de 2002, considera-se hoje lícita a cirurgia de mudança de sexo, quando em conformidade com o procedimento médico estabelecido pelo Conselho Federal de Medicina. Não obstante isso, uma vez ultrapassada a fase cirúrgica, surge outro embate, qual seja, a mudança do nome nos assentamentos cartorários.

1.2.1. NOME REFLEXO DA IDENTIDADE

Nome é uma palavra que designa pessoa, animal ou coisa; qualifica, denomina, nomeia. Sua importância para o mundo jurídico se traduz porque permite a individualização da pessoa humana, sendo, portanto, um dos direitos da personalidade, tendo o indivíduo direito

ao nome civil desde o seu nascimento, conforme previsto no Código Civil e na Lei de Registros Públicos. O nome é, portanto, indissociável da identidade da pessoa.

O nome constitui sinal exterior pelo qual somos chamados, conhecidos, reconhecidos durante toda a vida e, até mesmo, após a morte, porque nossas obras e feitos permanecem além de nossa vivência física, nos propagando no tempo. Ele está sempre vinculado a nós por este símbolo de identificação e individualização. Desta maneira, o nome é mais que mera palavra escrita ou falada, porque está direcionado a representar aquilo que somos, ou seja, todo este universo que se estabelece dentro de cada um de nós, quando parte do interior para o exterior, constituindo os relacionamentos interativos.

Como salientado, o prenome ou nome individual é o primeiro elemento que compõe o nome civil, sendo sempre antecedente ao apelido da família ou patronímico. É a designação de identificação do indivíduo, diretamente ligado à personalidade; vai além de sua função essencial de individualização da pessoa, denotando uma extensão da dignidade, pois relaciona-se com todas as projeções da pessoa na sociedade, conferindo-lhe direitos que refletem a defesa de sua integridade física, intelectual, moral. É o anteparo da identidade da pessoa, a sede do seu amor-próprio.

O direito ao nome está esculpido no CC/2002 como direito da personalidade. Pelo princípio da dignidade humana, é alçado à categoria de direito fundamental.

1.2.2 POSSIBILIDADES JURÍDICAS DA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ACADÊMICO

A utilização do nome social veio para solucionar muitos dos problemas enfrentados pelos indivíduos trans. Na maioria dos casos, aqueles que aguardam a cirurgia de redesignação do sexo – que é processo lento e complexo ou aqueles aguardam completar a maioridade para realizá-la – veem na utilização do nome social uma saída para melhor inclusão e integração social, especialmente em ambientes acadêmicos/escolares e laborais.

Não é muito difícil imaginar o quanto seria constrangedor para uma pessoa trans que seu professor, no momento da chamada, utilizasse seu

nome de registro de nascimento, que é contrário ao gênero com o qual ela se identifica.

Embora o uso do nome social tenha sido construído lentamente, hoje já encontra respaldo no ordenamento jurídico pátrio, de forma a evitar tais constrangimentos e prover o mínimo de dignidade para os indivíduos trans para que possam ser identificados com nome equivalente ao gênero com o qual se identificam.

A lei também prevê a retificação do registro civil de nascimento nas seguintes hipóteses: a) por apelidos públicos e notórios; b) por motivo de coação ou ameaça; c) por motivo de adoção; d) por expor seus portadores ao ridículo; e) tradução e ou adaptação do nome estrangeiro para brasileiro em virtude de naturalização; e f) por erro gráfico. A Lei de Registros Públicos também disciplina, nos artigos 56 e 57, as possibilidades de alteração do nome, compreendidos neste, o nome patronímico, o cognome e o agnome.

Neste sentido, os tribunais vêm decidindo pelo abrandamento da regra da imutabilidade, já que o bem maior tutelado é o do princípio da dignidade da pessoa humana. A alteração permitida não é somente do nome em si. Ela vai além, pois o nome está ligado a questões intrínsecas, como o elemento psicológico do interessado. Deste modo, ao autorizar a retificação do nome contribuem para restauração de uma psique abalada por tantos constrangimentos sofridos, a fim de que possa ter o direito de portar um prenome que dignifique e não que venha lhe causar qualquer situação vexatória. O mesmo entendimento se tem quando da possibilidade de uso do nome social.

1.2.3 NOME SOCIAL E FUNDAMENTO LEGAL

Como já exposto ao longo deste trabalho, qualquer interpretação das leis ordinárias sem a bússola Constitucional, poderá incorrer em erros, já que os valores encerrados na Carta Maior são a matriz da hermenêutica contemporânea, que consiste no emprego das regras que primam pelos princípios constitucionais.

A sociedade evolui e com ela, os conceitos, as normas, porque é preciso que haja adequação jurídica às necessidades e anseios sociais. A ponderação dos direitos fundamentais deve ser guiada pelo postulado da

razoabilidade, que orienta a busca de decisões adequadas, necessárias e proporcionais.

O Tribunal Pleno, em sessão realizada em 1º/3/2018, julgou procedente a ADIN nº 4.275/DF, prevalecendo o voto proferido pelo Ministro Edson Fachin, conforme o art. 58 da Lei 9.708/98, a reconhecer aos Transgêneros, que assim o desejarem, independentemente da cirurgia de transgenitalização ou da realização de tratamentos hormonais ou patologizantes, o direito à substituição de prenome e sexo diretamente no registro civil. Em conformidade com a decisão proferida através do RE 845.779, o relator Min. Luís Roberto Barroso deu provimento ao recurso extraordinário através das seguintes teses de repercussão geral:

> Os transgêneros têm direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo, para tanto, nada além da manifestação da vontade do indivíduo, o qual poderá exercer tal faculdade tanto pela via judicial como diretamente pela via administrativa. Essa alteração deve ser averbada à margem do assento de nascimento, sendo vedada a inclusão do termo Transgêneros. Nas certidões do registro, não constará nenhuma observação sobre a origem do ato, sendo vedada a expedição de certidão de inteiro teor, salvo o requerimento do próprio interessado ou por determinação judicial. Efetuando-se o procedimento pela via judicial, caberá ao magistrado determinar, de ofício ou a requerimento do interessado, a expedição de mandados específicos para a alteração dos demais registros nos órgãos públicos ou privados pertinentes, os quais deverão preservar o sigilo sobre a origem dos atos.

A jurista e profunda conhecedora do tema em pauta, Maria Berenice Dias, em sua obra *Homoafetividade e os direitos LGBTI*, muito bem acentuou que o nome registral do cidadão trans não remete a sua identidade, mas justamente afronta-a, motivo pelo qual não se deve negar sua mudança: "Nenhuma justificativa serve para negar a mudança, não se fazendo necessária sequer alteração de dispositivos legais para chancelar a pretensão".

A ponderação dos direitos fundamentais deve ser guiada pelo postulado da razoabilidade, que orienta a busca de decisões adequadas, necessá-

rias e proporcionais. Ao tratar da exigência de um comportamento ético e responsável com o outro, a partir da ética da alteridade de Emmanuel Levinas, Álvaro Ricardo de Souza Cruz afirma:

> Somos aquilo que respondemos ao apelo do outro; apelo falado ou mudo; apelo que nos chama a sermos aquilo que respondemos, mesmo quando ignoramos o outro; mesmo quando negamos atender o que se pede; somos sempre essa resposta, pois somos responsáveis por ela. somo, pois, essa responsabilidade. A prepotência de acreditar mais, saber o que é melhor, nega ao outro o direito de ser ouvido. (CRUZ, 2015, p. 155).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da proporcionalidade garante a unidade e a coerência da Constituição mediante a exigência de ponderação axiológica em cada caso concreto. Como ficou demonstrado, devem-se respeitar todas e quaisquer diferenças e suas respectivas necessidades, como preceito maior de se construir uma sociedade justa e solidária.

A complexidade humana é incontestável. A identidade sexual reflete a própria personalidade do indivíduo que deve encontrar na sua identificação civil a harmonia necessária para o pleno desenvolvimento de sua capacidade cognitivo-comportamental, tendo como fundamento desta premissa o princípio dignidade da pessoa humana, fonte ética dos direitos fundamentais.

Os transexuais não buscam a cirurgia de transgenitalização para burlar a lei ou a natureza, mas sim para melhor se situar dentro de um contexto de ajustamento de sua personalidade feminina com o seu corpo masculino. Porém, até que possam concluir esta etapa, é necessário que sejam reconhecidos por um nome equivalente ao gênero por eles escolhidos, especialmente nos casos de indivíduos trans que são menores de idade, pois a possibilidade de cirurgia de transgenitalização só pode ocorrer após a maioridade. Manter o indivíduo atrelado a um nome que não condiz com sua personalidade ou gênero traria transtornos diários em sua vida e em sua psique.

O direito deve realizar o equilíbrio e possibilitar que o ser humano alcance, tanto quanto possível, a felicidade pessoal, desde que

não conflite com o bem coletivo. É necessário dar a ele contornos de realidade, pois o fato novo e moderno sempre antecede a lei. Negar ao transexual o direito de viver dignamente seria o mesmo que lhe retirar o direito de ser feliz do modo que escolheu para sê-lo. Num Estado Democrático de Direito, imprescindível é o respeito e a garantia dos direitos das minorias.

Diante dos conflitos da legislação ordinária, é na Constituição Federal, no cumprimento aos princípios que regem a vida estatal, que o conflito apresentado deverá ser dirimido, centrado no valor máximo constitucional, a dignidade da pessoa humana, art. 1, III da Constituição Federal de 1988. Por isso, a utilização do nome social deve ser um direito respeitado por todos e assim praticado, para que estes indivíduos sofram menos preconceito e possam se sentir incluídos no ambiente em que estão inseridos. E, desta forma, desfrutar de sua vida dentro dos princípios que regem a dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais que lhes são assegurados constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, José Roberto Neves. Direito ao nome da pessoa física. São Paulo. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 1, p. 8, jul-set 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2020.

CENEVIVA, Walter. **Lei de Registros Públicos Com**entada. São Paulo: Saraiva, 2013.

ESPANHA. **Constituição da Espanha**, promulgada em 29 de dezembro de 1978. Disponível em <http://www.tribunadacidadania.com.br/1983/pagina319/>. Acesso em 20 novembro de 2020.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **(O) Outro (e) (o) Direito**. Vol. II. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p. 155).

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. 6ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014, p. 279-280.

FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em <http://www.fm-fr.org/article.php3?Id_article=33. Acesso em 19 de novembro de 2020.

IRIGUTI, Edna. **Transexualidade**. Disponível em: <http://www.grupoesperanza.com.br/ENLAIDS/transexual.htm>. Acesso em: dez. 2020.

MARANHÃO, O.R. **Curso Básico de Medicina Lega**l. São Paulo: Malheiros, 1988. p. 127.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Danos à Pessoa Humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais**. Rio de Janeiro. Renovar, 2003, p. 358.

PORTUGUESA. **Constituição da República Portuguesa,** promulgada em 02 de abro de 1976. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao. Acesso em: 20 dez 2020.

RAWLS, John. **Liberalismo Político**. Trad. Sergio Rene Madero Báez. Ciudade Del Mexico: Fondo Cultura Economica, 1995.

SARLET, Ingo Wolf. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 40-41.

A COLETA DO EXAME CITOPATOLÓGICO DO COLO DO ÚTERO/PREVENTIVO E A ATENÇÃO DO ENFERMEIRO QUANTO À ORIENTAÇÃO SEXUAL DA CLIENTE

Leila Tomazinho de Lacerda Dumarde[58]
Carlos Leonardo Sardinha Dumarde[59]
Cátia Gomes Amaral Sales[60]

INTRODUÇÃO

O enfermeiro é um profissional de nível superior capacitado para atuar nas unidades hospitalares, nas Redes Básica da Saúde e em qualquer instituição que ofereça serviços de enfermagem, com o objetivo de elaborar ações de promoção da saúde, prevenção de agravos, nosatendimentos prestados durante as consultas de enfermagem e na execução do exame citopatológico do colo do útero. O trabalho do enfermeiro é estratégico e indispensável, sempre com o objetivo de se alcançar os resultados almejados pela enfermagem (FERREIRA; PERICA, 2018, p. 705).

O exame citopatológico do colo do útero é um procedimento privativo do enfermeiro nas condutas de enfermagem respaldado pela Lei nº

58 Mestre em Saúde, sociedade e psicanálise.

59 Mestre em Saúde, sociedade e psicanálise.

60 Graduada em Enfermagem.

7.498/86. Seu objetivo é detectar alterações nas células do colo do útero e outras infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) – dentre elas o câncer do colo do útero (CCU), causado pelo *papilomavírus* (HPV) –, de extrema importância para o diagnóstico precoce em todas as mulheres cis, bissexuais e nas lésbicas. O intuito é a prevenção e antecipação dos sintomas permitindo que esta mulher seja tratada no início da doença (BRASIL, 2020). A percepção da mulher sobre o preventivo deve ser considerada de acordo com o seu gênero (o sexo biológico) e a sua orientação sexual (como ela se relaciona sexualmente), pois é uma conduta muito importante no rastreio, no combate e na prevenção do câncer do colo uterino (FERNANDES, 2020, p. 36).

É necessário que todas as mulheres sejam abordadas de acordo com a sua orientação sexual, cada uma na sua especificidade, incluídas aí as cisgêneros (mulheres que se identificam com o seu gênero de nascença), as bissexuais (mulheres que se relacionam com ambos os sexos) e as lésbicas (mulheres que se relacionam com outras mulheres do mesmo sexo). Também devem ser orientadas, afirma Fernandes (2020), quanto às formas de prevenção e infecções relacionadas às ISTs. No momento da consulta ginecológica, é preciso que o enfermeiro esteja atento quanto à percepção dessa mulher a respeito do que é o exame citopatológico do colo do útero, como é feito e que benefício traz para a sua vida, se realizado periodicamente (ARAUJO, 2019, p. 34).

Diante do exposto, este estudo tem o objetivo de refletir sobre o cuidado do enfermeiro frente à orientação sexual da paciente na realização do exame citopatológico do colo de útero/preventivo. Como justificativa, tem-se a possibilidade de ser um sinalizador para o enfermeiro, no que tange às limitações no atendimento relacionado a orientação sexual da paciente, durante a consulta de enfermagem ginecológica, para que o profissional consiga realizar as orientações necessárias e de forma correta, facilitando o rastreio, a prevenção e o diagnóstico do câncer de colo do útero nessa população.

O estudo é relevante pela carência de investigação relacionada a assistência à população em suas diversas orientações sexuais, justamente pela falha no momento da consulta ginecológica. Geralmente, o profissional não se atenta para a importância de perguntar sobre a orientação sexual desta cliente, o que contribuiria para analisar a importância da realiza-

ção do exame preventivo periodicamente e a necessidade de atender essa clientela que pode vir a ser acometida do câncer de colo uterino.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. O ENFERMEIRO NA ATENÇÃO AO PACIENTE

O enfermeiro é um profissional graduado com o nível superior, que, de acordo com a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), também está para ações que contemplem ao indivíduo, aos familiares e a comunidade, com o objetivo de promover a saúde, reduzir os agravos, garantir o tratamento de forma integral e reabilitar esse indivíduo para a sociedade (FERREIRA; PERICA, 2018, p. 705). Cabe a este profissional a direção do órgão de enfermagem, chefia de serviços de enfermagem, organização, planejamento, prestação de consultorias, cuidados diretos de enfermagem a pacientes críticos, não críticos e de atenção primária. Do mesmo modo, cabe a ele cuidados de enfermagem e de maior técnica que necessitem de conhecimentos de base científica, sendo principalmente perspicaz na tomada de decisões rápidas e no gerenciar de conflitos (SÃO PAULO, 2015). Dentre muitas atribuições que são de responsabilidades do enfermeiro, estão a consulta de enfermagem, o diagnóstico de enfermagem, a prescrição de medicamentos protocolados pelo SUS e o exame de colpocitologia oncótica cervical do colo do útero/preventivo, respaldados na lei 7.498/86 (COFEN, 2015).

No entanto, as atribuições do enfermeiro não se resumem somente a atributos gerenciais. Os profissionais também têm função muito importante dentro da Atenção Primária à Saúde, que envolve o acolhimento, a consulta relacionada ao exame preventivo/Papanicolau, pré-natal, puerpério, planejamento familiar, dentre outras ações, em conjunto com uma equipe multidisciplinar, empenhada em garantir o cuidado integral ao indivíduo assistido (FERREIRA; PERICA, 2018, p. 705).

É importante que o enfermeiro esteja atento, quanto ao roteiro a ser seguido no momento da consulta ginecológica que antecede ao exame preventivo, pois nem todas as mulheres que serão atendidas em seu consultório são cisgêneros. Há a possibilidade de ele atender uma paciente lésbica, que irá precisar ser perguntada sobre a sua orientação sexual e,

com isso, receber as orientações corretas em relação aos cuidados necessários para a manutenção de sua saúde. Este comportamento diminuiria os possíveis riscos e agravos que poderiam acometer a saúde desta mulher (ARAÚJO, 2019, p. 34).

No Brasil, de acordo com o Conselho Federal de Enfermagem (2015), estão escritos 539.354 enfermeiros. No Rio de Janeiro, o quantitativo é de 54.305 profissionais.

1.2. O EXAME CITOPATOLÓGICO DO COLO UTERINO/ PREVENTIVO

O exame citopatológico do colo uterino/preventivo foi desenvolvido pelo Dr. George Papanicolau. Este exame também conhecido como Papanicolau ou preventivo e tem como objetivo principal a prevenção do câncer de colo uterino e da redução de mortalidades em mulheres, causado pelo *papilomavírus humano* (HPV). (JAKOBCZYNSKI, 2018, p. 81).

Para que se tenha sucesso nas amostras coletadas, é necessário que o profissional enfermeiro seja capacitado da forma correta, com o conhecimento teórico e científico justamente para que não haja erros e falsos positivos no momento da análise da amostra coletada (JAKOBCZYNSKI, 2018, p. 81). A dinâmica do exame se inicia com a consulta ginecológica, através da anamnese com a cliente, momento em que se pergunta sobre as questões relacionadas à história pregressa, atual, quanto à orientação sexual e o histórico familiar dessa paciente, para que todas as dúvidas sejam sanadas, quanto ao que é, para que serve, como é feito e qual a importância do retorno para se obter o resultado do preventivo (DA SILVA SANTANA, 2020, p. 10).

Para que a coleta do material celular do colo uterino possa acontecer, é feita a introdução de um instrumento chamado espéculo no canal vaginal, permitindo o contato visual com interior da vagina e do colo uterino. Com o auxílio da espátula de Ayres e a escova cervical, colhe-se se o material da ectocérvice (fora do colo uterino) e da endocérvice (dentro do colo uterino), com a finalidade de obter este material para ser analisado no laboratório de citopatologia, resultando em um possível diagnóstico (DA SILVA SANTANA, 2020, p. 10).

É de extrema importância que esta cliente seja orientada a respeito do seu retorno, para buscar o resultado do exame preventivo. E depois levá-lo

ao médico especialista para que seja interpretado da forma correta. Sem essa conduta, toda a técnica e os materiais utilizados para a realização do exame perde seu objetivo principal: a prevenção do câncer de colo uterino (DA SILVA SANTANA, 2020, p. 10).

O câncer de colo de útero é uma replicação desordenada do epitélio de revestimento do órgão, comprometendo o tecido subjacente e podendo invadir estruturas e outros órgãos. É o quarto tipo de câncer mais comum entre as mulheres. No Brasil, em 2018, foram verificados 16.370 novos, com um risco estimado de 17,11 casos a cada 100 mil mulheres (BRASIL, 2019, INCA). De acordo com o INCA, é preocupante a estimativa de novos casos em todas as regiões do Brasil. O risco na região Norte é de 23,97 casos a cada 100.000 mulheres, no Nordeste e Centro-Oeste, a relação é 20,72/100.000; no Sudeste é 11,3/100.000; e no Sul é 15,17/100.000 (BRASIL, 2019, INCA).

1.3. GÊNERO E SEXUALIDADE

A questão da sexualidade na sociedade e no meio familiar sempre foi tratada de forma oculta, como se fosse errado falar sobre sexo, não permitindo que o assunto seja abordado de forma livre e sem preconceitos (OKA, 2018, p. 239). Para se compreender a sexualidade humana, é necessário saber diferenciar os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual. O sexo está relacionado às características de nascimento do indivíduo, em relação ao corpo, órgão sexual e outras diferenças de acordo com o que é determinado na biologia e que define homem e mulher (OKA, 2018, p. 239).

O gênero não é uma categoria e nem é mais visto em termos estáveis e permanentes. É uma interpretação sem permitir que o modelo particular triunfe. É o comportamento que cria o gênero. O conceito de gênero possui também a dimensão das relações sociais entre os sexos, em que é possível perceber as desigualdades entre homens e mulheres (MELO, 2018, p. 367). A orientação sexual é determinada pela forma que cada pessoa vai se sentir atraída e se relacionar, sexual e emocionalmente pelo outro, podendo ser pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), por sexo/gênero oposto (heterossexualidade) ou pelos dois sexos/gêneros (bissexualidade). (REIS, 2018).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta, no Art. 3º, que se deve construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como garantir o desenvolvimento nacional e erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, sempre promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2016).

É importante que todo ser humano seja respeitado na sua especificidade, tanto no âmbito social como nos serviços de atendimento à saúde. A população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais (LGBT) tem seus direitos assegurados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que estabelece o atendimento a esta população de forma universal, igualitária e na equidade. Em 2009, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da presidência da República criou o Programa Brasil Sem Homofobia, que foi reforçado em 2011, com a criação do Programa de Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT (PNSILGBT). (CABRAL, 2019, p. 80).

Segundo o conceito de equidade, essa população deve ser atendida nos serviços básicos da saúde, como qualquer outro usuário, porém tendo a sua orientação sexual respeitada, para que tratamento necessário seja oferecido de forma correta segundo a sua necessidade (CABRAL, 2019, p. 80). Por conta do preconceito dirigido a essa população, muitos profissionais ainda não sabem o significado do termo Cisgênero e o que cada letra da sigla LGBT significa, o que dificulta o atendimento na base da equidade, deixando rotular todos como se fossem uma só classe. Mas Cisgênero são indivíduos que se identificam com o sexo de nascimento: se nascem homem, se sentem homem em todos os aspectos; e se nascem mulher, se sentem mulher em todos os aspectos (REIS, 2018). Lésbicas são mulheres que se sentem atraídas sexual e afetivamente por outras mulheres; Gays são pessoas do gênero masculino, que se relacionam afetivamente ou sexualmente com outros homens, podendo ser chamado de homossexual; Bissexuais são pessoas que se relacionam e se atraem sexual e afetivamente por pessoas de ambos os sexos/gêneros; Transexuais são pessoas que têm a identidade de gênero diferente do sexo biológico (de nascimento), podendo ser homem ou mulher (REIS, 2018).

Por conta dessa falta de conhecimento do profissional de saúde, muitos clientes não são atendidos de forma correta. Isso acontece principalmente quando se trata da saúde da mulher lésbica, em que o preconceito

vivido as levam para longe dos serviços de atenção primária a saúde, as colocando em um grupo de risco para as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), sobretudo para o câncer de colo uterino causado pelo *Papilomasvírus* (HPV), e que tem absurdamente crescido ano após ano (ARAÚJO, 2019, p. 34).

O enfermeiro é o profissional responsável por esta clientela no momento da consulta ginecológica dentro da Rede de Atenção Básica de Saúde, tendo como responsabilidade conquistar a confiança dessa população, no momento da consulta para o exame de preventivo. E com isso, promover um vínculo com esta cliente, para que no momento do questionário a mesma não se sinta vítima de preconceito com relação a sua orientação sexual (ARAÚJO, 2019, p. 34).

2. METODOLOGIA

Trata-se de estudo teórico-reflexivo que tem como tema central a coleta do exame citopatológico do colo do útero/preventivo, realizado pelo enfermeiro em atenção à orientação sexual da cliente. Essa construção teórica aproxima-se da abordagem qualitativa, tendo em vista a interpretação e a análise dos elementos teóricos obtidos por meio do levantamento bibliográfico realizado (MINAYO, 2006). Os estudos teórico-reflexivos têm como proposição aprofundar sobre determinado objeto, fundamentando-se em literatura pertinente, atual e abrangente que possibilite produzir, aprofundar ou consolidar conhecimentos (PENNAFORT et al., 2012, p. 290).

Através da literatura investigada, elaborou-se uma reflexão para a discussão com base em três eixos temáticos: 1) O Acolhimento e as orientações; 2) A importância da realização do exame preventivo; e 3) A capacitação do enfermeiro para atender esta parte da população. Com efeito, pretende-se aqui despertar o profissional enfermeiro para uma busca especializada no atendimento à população LGBTI+.

2.1. O ACOLHIMENTO E AS ORIENTAÇÕES

A realidade da cis lésbica é bem diferente da realidade das mulheres cis hétero, que são aceitas na sociedade por cumprirem o padrão cultural há muito tempo normatizado pela família, sociedade e Estado. A dificul-

dade encontrada pelo profissional de saúde para estar orientando esta mulher vai muito além de protocolos e políticas públicas. Este problema está relacionado primeiro com a capacitação especializada do profissional sobre a saúde da população LGBTI+ (REIS, 2018).

As orientações, quando são feitas corretamente, colaboram para a prevenção de doenças e, principalmente, para o esclarecimento quanto às dúvidas em relação as infecções sexualmente transmissíveis que esta mulher possa ter. Na maioria das vezes, a lésbica desconhece as possiblidades de acontecer com ela, justamente pela prática do sexo lésbico que faz o uso de algumas próteses e brinquedos eróticos que, se não forem adequadamente higienizados, podem ser veículo para que esta mulher seja acometida por alguma IST ou alguma infecção do trato ginecológico (REIS, 2018). Por isso existe a necessidade de o enfermeiro ter o domínio no que tange à Política Nacional de Saúde Integral da População LGBTI+ (PNSILGBT), para que essas orientações venham ser respaldadas cientificamente e de forma que essas mulheres não se sintam discriminadas nem constrangidas em sanar dúvidas existentes em relação a sua saúde em um contexto geral (ARAÚJO, 2019, p. 34).

De acordo com o Ministério da Saúde, desde a década de 1980, vem se trabalhando a favor da visibilidade da população LGBTI+. A compreensão é de que é necessária uma parceria com outras áreas do Ministério da Saúde para que se consiga enxergar essa população e permitir o acesso aos serviços de saúde, sem discriminação e ter um atendimento com equidade (SANTOS, 2019, p. 14). É muito importante ressaltar que o exame preventivo não é apenas para identificar o diagnóstico de infecções sexualmente transmissíveis e o câncer do colo do útero. É importante mostrar que doenças inflamatórias pélvicas, causadas por microrganismos que habitam na flora local, também podem acometê-las. Por isso, é tão importante que o enfermeiro saiba sobre as especificidades da mulher que está em atendimento naquele momento, justamente para que essas orientações sejam passadas a ela (SOUZA, 2019).

As questões que envolvem a vida sexual desta cis lésbica devem ser tratadas de maneira natural, trazendo um ambiente favorável para que ela se sinta acolhida e permita o acesso do profissional enfermeiro para orientá-la, trazendo luz às formas de prevenção contra as infecções sexualmente transmissíveis por meio de preservativos femininos e orientando-as sobre a importância do autocuidado (CABRAL, 2019, p. 80).

É através do acolhimento acompanhado de empatia que se conseguirá implementar os cuidados de enfermagem para que essa clientela retorne à unidade sempre que houver necessidade (GAMBARELLI, 2018, p. 395).

2.2. A ORIENTAÇÃO SEXUAL E A IMPORTÂNCIA DA REALIZAÇÃO DO EXAME CITOPATOLÓGICO DO COLO DO ÚTERO/PREVENTIVO

O exame preventivo é um teste utilizado para detectar alterações nas células do colo do útero e outras infecções do trato genital feminino. Este exame é de extrema importância na colaboração para prevenção do diagnóstico precoce da doença no estágio inicial. É realizado nos postos de saúde com o profissional capacitado e tem a finalidade de reduzir a mortalidade por câncer de colo de útero (BRASIL, 2020, INCA).

Todas as mulheres têm o seu acesso a saúde garantido de forma integral, humanizada e de qualidade. O profissional de saúde precisa atentar-se e considerar a singularidade de cada mulher com seus hábitos, histórias, orientação sexual, bem como diversas outras especificidades relacionadas a cada uma delas (SOUZA, 2015).

A invisibilidade traz grandes consequências para esta cis lésbica, pois, desde o momento em que o profissional capacitado não sabe como tratar esta população, principalmente atentar sobre a importância de fazer o preventivo e quanto a orientação sexual, se torna difícil ouvi-la e tratá-la da forma correta. Não existe orientação sem uma escuta qualificada e quando uma orientação não está de acordo com a especificidade da mulher, sua eficácia fica comprometida, fazendo com que ela não retorne para a unidade de saúde (SOUZA, 2015).

A sexualidade dessa mulher deve ser encarada pelo profissional enfermeiro de maneira estritamente profissional. Será através desta conduta de respeito, sigilo e empatia que possibilitará o retorno desta lésbica para a unidade de saúde. É muito importante que ela não se sinta discriminada em relação à sua orientação sexual, pois essa conduta do profissional, poderá colaborar para o silêncio desta mulher e resultar em uma consulta mecânica (ARAÚJO, 2019, p. 36). É necessário compreender que a conduta do profissional será primordial para que esta cliente venha ter segurança ao procurar a unidade de saúde, sem medo de sofrer rejeição ou discriminação por causa de sua orientação sexual.

2.3. A CAPACIDADE DO ENFERMEIRO PARA ATENDER ESTA PARTE DA POPULAÇÃO

Desde o início da carreira de Ana Néri, percebemos que o enfermeiro tem a capacidade de formular e implementar meios para que seus objetivos sejam alcançados. Bem antes da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, Ana Neri já desenvolvia meios para garantir a saúde ao indivíduo que necessitasse de cuidados (FRAZÃO, 2019).

O enfermeiro está apto para realizar o exame citopatológico do colo uterino. No âmbito da equipe de Enfermagem, a coleta de material para colpocitologia oncótica pelo método de papanicolau é privativa do enfermeiro, observadas as disposições legais da profissão, também descrita no Art. 2º. O procedimento a que se refere o artigo deve ser executado no contexto da consulta de Enfermagem, atentando-se aos princípios da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher e determinações da Resolução Cofen nº 358/2009 (COFEN, 2015).

A profissão do enfermeiro já é regulamentada por lei. Porém, a capacitação para atender a população LGBTI+ é uma busca contínua, necessária e de responsabilidade exclusiva de cada profissional, com o intuito de tornar o atendimento prestado a esta população livre de discriminação e preconceito institucional, reduzindo também as desigualdades de acordo com a Política Nacional de Saúde Integral LGBTI+, instituída pela Portaria nº 2.836 de 1º de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011).

O profissional capacitado estará consciente de que integrantes da população LGBTI+ tem o direito garantido por Lei de fazer uso de seu nome social e o reconhecimento da identidade de gênero, como dispõe o Decreto nº 8.727, de abril de 2016, do Ministério da Saúde, que trata do uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2011).

É de extrema importância que o enfermeiro capacite toda a equipe de saúde que colaborará com o atendimento prestado não só para a lésbica, mas também para toda a população LGBTI+. Assim como dispõe o Art. 4º inciso V, da Resolução nº 26, de 28 de setembro de 2017, para fortalecer a inserção dos temas relativos à equidade, orientação sexual e identidade de gênero nos processos de educação permanente dos trabalhadores do

SUS, em conformidade com a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, Anexo XL (BRASIL, 2017). Uma equipe bem capacitada e bem orientada colabora para que as implementações almejadas pelo enfermeiro responsável tenham êxito. O reflexo disso são usuários responsáveis e integrados no cuidado com a sua saúde e cooperadores nos projetos realizados para promoção da saúde e prevenção de agravos, e não usuários inseguros com medo de terem seu diagnóstico relatado para pessoas alheias sem sua permissão (REIS, 2018).

O enfermeiro capacitado e qualificado para prestar o atendimento a lésbica tem um grande diferencial, pois ele sabe que esta mulher tem o direito garantido por lei de ter o seu nome, orientação sexual e todas as informações relacionada a ela registradas corretamente no prontuário. E desta forma, realizar uma consulta especializada e de acordo com o que dispõe a Portaria 2.836, de 1º de dezembro de 2011, descrita no Art. 4º X, que inclui os quesitos de orientação sexual e de identidade de gênero, assim como os quesitos de raça-cor, nos prontuários clínicos, nos documentos de notificação de violência da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (SVS/MS) e nos demais documentos de identificação e notificação do SUS (BRASIL, 2011).

A realidade do profissional da saúde é de estar em constante aprendizado, pois o cuidado para com o próximo vai muito além de consultas e prescrições. O cuidado está para o ouvir em uma escuta qualificada e despida de preconceito e discriminações. É através da empatia que o profissional da saúde irá conseguir adentrar na intimidade desta mulher cis lésbica e identificar quais seriam as suas reais necessidades de acordo com suas especificidades, obtendo, assim, a possibilidade de então elaborar implementações de cuidados seguidos de sucessos (BRASIL, 2019).

3. CONCLUSÕES

O exame citopatológico do colo do útero/preventivo tem como finalidade prevenir o câncer do colo do útero e outras infecções do trato genital feminino. Esse procedimento também é realizado pelo enfermeiro, com total autonomia durante as consultas ginecológicas na coleta do material. Para se compreender a sexualidade humana, é necessário saber diferenciar os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual, sabendo que

essa orientação sexual é determinada pela forma que cada pessoa vai se sentir atraída e se relacionar, sexual e emocionalmente pelo outro. Nesse sentido, todo ser humano deve ser respeitado na sua especificidade, tanto no âmbito social como nos serviços de atendimento à saúde. A população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais (LGBT) tem seus direitos assegurados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que estabelece o atendimento a esta população de forma universal, igualitária e na equidade. Contudo, é necessário que o enfermeiro esteja preparado para o atendimento direcionado a esta clientela em relação à sua orientação sexual, a fim de que não venha se distanciar da unidade de saúde a população que precisa ser assistida e orientada de maneira correta.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciane Marques et al. O cuidado às mulheres lésbicas no campo da saúde sexual e reprodutiva. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 27, p. 1-7, maio 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem – **Memorando Ouvidoria nº 029/2015**. Sobre o parecer COREN – SC nº 016/CT/20079, que Trata da Coleta de Material para Realização de Exame Papanicolau pela Enfermagem, 2015.

_____. Conselho Federal de Enfermagem. **Memorando ouvidoria nº 29/2015**, sobre o parecer COREN-SC nº 016/CT/20079, que trata da coleta de material para realização de exame Papanicolau pela enfermagem. 13 Feb. 2021. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0471.

_____. Conselho Regional de Enfermagem-PI-Resolução Cofen nº 381/2011. Quanto a realização do exame Papanicolau é privativa do enfermeiro no art.1º. Terezina, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http//www.cofen.gov.br/parecer-de-relator-n-1902015_48415.html>. Acessado em 4 de out. 2020.

_____. **Constituição**. Emenda constitucional nº 91 de 2016. Dos Princípios Fundamentais. Art.3 p. 11. 2016.

_____. Ministério da Saúde, Instituto Nacional do Câncer. **Conceito e Magnitude, 2019**. Disponível em: <www.inca.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/conceito-e-magnitude>. Acessado em: 21 ago. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **Estatística de Câncer 2020**. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/numeros-de-cancer>. Acessado em: 27 maio 2020.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html>. Acessado em: 15 maio 2020.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 26, de 28 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/legislacao/2018/resolucoesresolucao_no_26_de_28_de_setembro_de_2017.pdf>. Acessado em: 15 dez. 2020.

_____. Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade. **Cuidado de Mulheres Lésbicas e Bissexuais**. 2019. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/noticias/cuidado-de-mulheres-lesbicas-e-bissexuais/>. Acessado em: 10 jan. 2021.

CABRAL, Kalline Trajano Feitoza et al. Assistência de enfermagem às mulheres lésbicas e bissexuais. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 79-85, 2019.

DA SILVA SANTANA, Ana Raquel et al. A atuação do enfermeiro na estratégia de saúde da família para prevenção do câncer de colo uterino. **Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde**, v. 3, n. 3, p. 10-15, 2020.

FERNANDES, Noêmia Fernanda Santos et al. Acesso ao exame citológico do colo do útero em região de saúde: mulheres invisíveis e corpos vulneráveis. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 35, n. 10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00234618>. Acessado em: 13 fev. 2021.

FERREIRA, Sandra Rejane Soares; PERICO, Lisiane Andréia Devinar; DIAS, Vilma Regina Freitas Gonçalves. A complexidade do traba-

lho do enfermeiro na Atenção Primária à Saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 1, p. 704-709, 2018.

GAMBARELLI, Samyra Fernandes; TAETS, Gunnar Glauco de Cunto Carelli. A importância da empatia no cuidado de enfermagem na atenção primária à saúde. **Enfermagem Brasil**, v. 17, n. 4, p. 394-400, 2018.

JAKOBCZYNSKI, Juliana et al. Capacitação dos profissionais de saúde e seu impacto no rastreamento de lesões precursoras do câncer de colo uterino. **RBAC**, v. 50, n. 1, p. 80-85, 2018.

MELO, T.G. R.; SOBREIRA, M. V. S. **Identidade de Gênero Orientação Sexual:** Perspectivas Literárias, 2018.

MINAYO. M.C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: EDUC, 2006.

OKA, Mateus; LAURENTI, Carolina. Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. **Saúde e Sociedade**. v. 27, n. 1, p. 238-251, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170524>. Acessado em: 13 fev 2021.

PENNAFORT, V. P. Santos et al. Práticas integrativas e o empoderamento da enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 16, n. 2, p. 289-295, 2012.

REIS, Toni et al. **Manual de comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Saúde. **Manual de Normas, Rotinas e Procedimentos de Enfermagem.** São Paulo, 2015.

SOUSA, Fabia Barros; Coelho, Rosa Alves. **Sistema de Gestão de Qualidade:** protocolo clínico, doença inflamatória pélvica. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, MEAC-EBSERH, 2019.

SOUSA, Josueida de Carvalho. **Cuidados do enfermeiro à mulher lésbica na estratégia de saúde da família**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ARTIGOS - MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO

VISÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO: DAS PARTES PARA A CONSTRUÇÃO DO TODO

Thaís Lima Trindade [61]
Sáshala Maciel da Silva Lima [62]

INTRODUÇÃO

A abordagem desta investigação reside na perspectiva de pensar as teorias sistêmicas, em especial a visão ecológica da sociedade, aplicadas ao contexto educacional, as escolas como espaço aberto e comprometido com a formação cidadã dos sujeitos que com ela se envolvem. Para isso, toma-se como base a visão ecológica da sociedade, apresentada por Edgar Morin (1984), em que quanto mais complexo e rico for um sistema, mais aberto ele será. Quanto à complexidade, a *Teoria dos Sistemas* aponta a sociedade baseada na interação e interdependência entre todos os elementos que fazem parte de um único ecossistema que se autorregula e auto-organiza. Isto implica frisar que o comportamento de um dos integrantes deste ecossistema influi diretamente nos demais, pois cada parte não só constrói, mas também integra o próprio ecossistema.

---

61 Bacharel em Biblioteconomia, Mestre em Ciências da Comunicação ambos pela Universidade Federal do Amazonas.

62 Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas. Bibliotecária da Universidade do Estado do Amazonas.

Adotando a ideia dos ecossistemas ao contexto social, a sociedade passa a ser constituída por vários grupos, os quais atuam de forma integrada entre si, acabando por influenciar uns aos outros. Não se pode conceber a escola como espaço de formação da cidadania, com ações voltadas apenas ao cumprimento de uma grade curricular voltada aos conteúdos puramente técnicos e científicos. Os educandos que frequentam tais espaços trazem consigo problemas sociais que interferem na sua ação cotidiana, cujo reflexo recai nas atividades a serem desenvolvidas, o que demostra a influência dos demais grupos sociais que estes sujeitos integram dentro do grupo social "escola".

Para o cumprimento de seu papel social, a escola deve apresentar uma atuação integrada não só com o meio interno, mas também com o meio externo, no sentido de assumir uma postura proativa, pois, desta forma, se tornará um legítimo espaço de transformação social.

1. AS TEORIAS SISTÊMICAS

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) tem origem nas teorias da Administração, estando em constante cinesia com as outras ciências e com as transformações que ocorrem a todo instante na civilização humana. Esta teoria afirma que os sistemas são compostos por subsistemas (sistemas menores) e que os sistemas humanos são sistemas abertos, integrados entre si e que compartilham informações e influências. As funções deste sistema variam de acordo com sua estrutura.

O conceito de sistema é antigo. Pode ser encontrado em vários autores, de diversas épocas e áreas do conhecimento. Os estudos de René Descartes já dividiam e examinavam um problema por partes, iniciando pela mais simples e indo até as mais complexas. Essa abordagem clássica ou cartesiana, como é conhecida, baseava-se no estudo das questões por partes individuais, a parte selecionada para estudo era afastada e isolada do conjunto em si. Partindo desse pensamento, cada área do conhecimento selecionou e fracionou minimamente seu objeto de estudo, como fez a Física, que chegou ao átomo como a menor fração de um elemento. Porém, essa abordagem tornou-se falha, a partir do momento em que as ciências descobriam novas partes ainda menores, gerando novos questionamentos quanto às relações entre as partes fracionadas. Surgiu, então,

a necessidade de um novo paradigma que fizesse o caminho inverso da visão cartesiana, sendo capaz de analisar as partes como um todo, com relacionamentos interligados. A partir dessas questões, surge a *Teoria Geral dos Sistemas*, que teve origem na década de 50, com os estudos de Karl Ludwig Von Bertalanffy[63].

Teoria Geral dos Sistemas, ou apenas Teoria dos Sistemas, é o estudo interdisciplinar de diversos sistemas em geral e suas relações, com o objetivo de descobrir padrões e identificar regras que possam ser aplicadas em diversos campos do conhecimento. A preocupação inicial dessa teoria se deu pela necessidade de diferenciação entre os sistemas biológicos e os sistemas humanos:

> A teoria dos sistemas de Bertalanffy, baseado em seu conhecimento biológico, procurou evidenciar inicialmente as diferenças entre sistemas físicos e biológicos. Ao tentar entender além do funcionamento isolado dos sistemas menores existentes em um ser vivo, como por exemplo, o sistema circulatório, o sistema respiratório e outros, e a importância do inter-relacionamento desses sistemas menores, entre si e com o próprio sistema maior (o sistema ser vivo), Bertalanffy conseguiu na verdade, mais do que diferenciar os sistemas, mas sim entender o funcionamento genérico de qualquer sistema existente no Universo (ARAÚJO; GOUVEIA, 2016, p. 7).

Nesse contexto, Ribeiro (2006) afirma que o sistema seria a associação formal de dois ou mais elementos para um determinado fim. O autor diz ainda que a Teoria Sistêmica desempenha papel decisivo nas ciências de nosso tempo, pois permite a integração de conhecimentos das ciências físicas, biológicas e humanas. Uma vez que essa teoria considera como um sistema qualquer organismo formado por partes interligadas, essa teoria se torna aplicável a inúmeras áreas do conhecimento.

Para Bertalanffy (2010, p. 189), o organismo não é um sistema estático, fechado ao mundo exterior e contendo sempre componentes idên-

63 Biólogo austríaco criador da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), crítico da visão cartesiana divulgou estudos baseados na ideia de que os organismos são um todo maior que a soma de suas partes.

ticos, mas sim um sistema aberto (quase) estacionário, no qual matérias ingressam continuamente, vindas do meio ambiente exterior e onde são deixadas matérias provenientes do organismo. Portanto, os sistemas abertos apresentam entradas e saídas de matéria no meio ambiente, cujo conjunto de entradas e saídas são denominados de interfaces e são controláveis apenas no sistema aberto (RIBEIRO, 2006, p. 112).

De acordo com Chiavenato (2011, p. 447), a Teoria dos Sistemas apresenta os seguintes parâmetros para o funcionamento de um sistema aberto, que seriam: os *inputs*, entradas ou insumos de energia; o *throughput*, conversão das entradas em saídas, etapa de transformação dos recursos em produtos; os *output*s, saídas ou resultados (produtos e serviços); o *feedback*, a retroação ou alimentação de retorno; o *ambiente* ou *subsistemas*, meio em que se desenvolvem as atividades interdependentes, interrelacionadas e interatuantes.

A partir da análise desses parâmetros, a compreensão de um sistema exige que sejam feitas todas as conexões entre seus elementos, relacionando o todo em sua complexidade. Todos os sistemas devem ser vistos e analisados como um organismo que comunica e troca informações, sendo esse fluxo de informações, elemento essencial para existência e sobrevivência desse sistema.

A partir da teoria sistêmica, surge a teoria do *pensamento ecossistêmico*, que vem ganhando espaço em diversas áreas do conhecimento. Suas bases apresentam um novo olhar ao conceito de ecossistema, até então visto de forma generalista apenas pelo enfoque da ecologia (aspectos exclusivamente físicos e biológicos). Porém, o conceito de ecossistemas vai muito além da natureza ecológica. Estende a forma de pensar e agir que envolve todos os processos biológicos, sociais e culturais do homem.

Para Morin (1984, p. 250), o pensar ecossistêmico difere de um mineral que não realiza nenhum tipo de troca com o ambiente exterior. O homem é um sistema aberto, uma vez que se alimenta do ambiente exterior. Todo sistema aberto é auto-organizado e independente, constrói-se multiplicando suas ligações com o ecossistema. Morin (1984, p. 98) propõe ainda a ideia de um ecossistema social que chama de ecossistema sócio-urbano, este seria a sociedade moderna vista a partir de um olhar ecológico (indivíduos, grupos, instituições etc.).

As relações deste ecossistema sócio-urbano compreendem, além dos seres vivos, elementos como clima, subsolo, micro-organismos vegetais e animais, todos interagindo de forma vital, o que confirmam sua dependência e complexidade sistêmica[64].

Figura 1 – Estrutura de uma relação ecossistêmica.

Fonte: Adaptado de Morin (1984).

Partindo da consciência do pensamento ecossistêmico no qual o homem é parte da natureza e a importância da compreensão de suas relações com o meio, percebe-se a necessidade de um equilíbrio fundamental para continuidade e integridade dos ecossistemas. As relações existentes entre os ecossistemas percorrem caminhos empíricos e científicos. Seus estudos envolvem as mais diversas redes e processos comunicacionais, deixando claro seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar. As grandes crises sociais da humanidade estão diretamente ligadas à forma como o homem se relaciona e se comunica com seu meio ambiente e com a natureza, mas estas ações são fruto de uma visão de mundo reducionista e inadequada.

O pensamento ecossistêmico aplicado à educação permite uma nova postura na forma de ensinar, voltada a reintegrar o indivíduo e seu meio

64 Conforme representado na figura 1, essa relação deve estar centrada no equilíbrio integrado: cultura, meio ambiente e economia.

ambiente, direcionando o estudo e a compreensão dos ecossistemas sociais e seus processos de comunicação em busca de uma sustentabilidade que, verdadeiramente, leve em conta a importância de todas as partes que compõem o todo.

2. A EDUCAÇÃO E AS TEORIAS SISTÊMICAS

A educação, entendida em um conceito mais amplo, como um fenômeno, existe em todas as culturas e sociedades desde o início da História. Possui objetivos e direções que variam de acordo com as origens culturais e interesses de cada grupo social. Ao longo da história da evolução do homem, a educação atingiu vários níveis e modelos de compreensão e entendimento voltados ao estudo do processo educativo, bem como sua influência direta na vida do homem e da sociedade.

A Educação pode ser analisada sob duas perspectivas: *Educação como produto* e a *Educação como processo*. Na primeira perspectiva, a Educação é tida como produto, na qual seu objeto resulta de uma ação, ou seja, aquilo que se transmite a alguém. Este conceito trata diretamente de métodos e técnicas que resultam em uma melhor aprendizagem de conteúdos. Está limitado à transmissão de conhecimentos e noções de comportamentos sociais. Sob essa premissa, Batista (2011) aponta que:

> Nesse sentido, metaforicamente, a escola "assume" a política neoliberal, tornando-se uma "indústria" que possui, como linha de produção, os níveis e modalidades de ensino; como trabalhadores assalariados e "alienados", os professores, e, como matéria-prima para o produto final destinado ao mercado capitalista, o aluno. (BATISTA, 2011, p. 10).

A integração do homem com a sociedade exige uma constante adaptação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da vida que vão muito além das salas de aula, conceitos e fórmulas prontas. Essa perspectiva atual nos leva ao conceito de Educação como processo, que passa a ser entendido como uma sucessão de fatos e acontecimentos organizados sequencialmente. Passando a ser entendido pela complexidade do ser humano e suas relações, como indivíduos processadores e produtores de informação.

> A educação é um processo que envolve valores, transmissão e construção de relações sociais e, por isso precisa estar voltada para as transformações culturais da sociedade. Acreditamos que para que as práticas educacionais, na escola, possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas precisam ser efetivamente emancipatórias, que suscitem processos de conscientização, compreensão crítica e participação, sendo uma instituição realmente inclusiva. (JESUS et al., 2015, p. 284).

Considerando esses princípios, podemos concluir que os dois tipos de educação, tanto processo quanto produto, são fundamentais e coexistem entre si, um depende do outro, ambos são importantes, conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 – Educação: produto X processo

EDUCAÇÃO	
PRODUTO	**PROCESSO**
Memorizar e aplicar fórmulas, cálculos, datas e conceitos.	Entender, aprender e deduzir fórmulas, cálculos, assimilar datas e contextos.
Representação de objetos.	Construção de conteúdo carregado de sentido.

Fonte: adaptado de Freire, 2005.

A Educação produto e processo foi foco de estudos trabalhados por Paulo Freire[65] (2005), já que para o autor, este tipo de educação concebia o homem como um "ser vazio", dependendo de "depósitos" de informações que eram "lançados" verticalmente nele, como se fosse incapaz de construir a sua própria visão de mundo. Passava, assim, a ser um arquivo de saberes acríticos, assumindo uma postura passiva e conformista perante

65 Educador e filósofo brasileiro, considerado dos pensadores que mais se destacam na história da pedagogia mundial, considerado como patrono da educação brasileira.

o meio em que se inseria. Por esta razão, o docente passaria a ser o único transmissor do conhecimento.

Freire (2005) define como *educação bancária* a postura passiva do papel de professores e alunos, em um modelo que os alunos são tidos como meros "depósitos de conteúdos", apenas repetem as informações depositadas pelos professores. O resultado desse processo seria um indivíduo incapaz de uma postura crítica, política e social, limitado a reproduzir conteúdos e comportamentos.

Na *educação libertadora,* Paulo Freire (2005) propõe o princípio dialógico na educação no qual a comunicação parte do diálogo, em que falar e escutar torna-se uma via de mão dupla. Nesse modelo educacional, professores e alunos constroem juntos os conhecimentos, ambos estão em busca e dispostos a ensinar e aprender de forma simultânea e contínua. Por meio da *educação libertadora*, o discente participa de forma ativa e efetiva, buscando respostas às suas indagações por meio das experiências vividas. Neste sentido, o docente e a escola devem oferecer e estimular a construção do conhecimento, desenvolvendo atividades que propiciem o processo de ensino-aprendizagem e que estejam de acordo com as necessidades dos alunos.

Os princípios teóricos educacionais que defendem a *educação bancária* não são mais viáveis, pois o contexto atual privilegia o social, a partir do processo dialógico entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Professores e alunos possuem a mesma responsabilidade para a construção do conhecimento, a partir da troca de experiências e valores. Deste ponto de vista, a educação ultrapassa o âmbito da escola, do espaço físico em si, direcionando-se a práticas educativas de caráter informal, podendo ser observadas em diversas situações da vida em sociedade. Esta percepção permite que o educando transforme comportamentos individuais em comportamentos sociais, passando a entender a educação como um ato cultural.

Cada grupo social possui ritos e costumes praticados por seus indivíduos, com o intuito de garantir o equilíbrio da convivência entre eles. Para que isto aconteça, faz-se necessário que esses indivíduos adquiram uma consciência coletiva. Para o sociólogo francês, Émile Durkheim[66]

66 Sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês reconhecido com arquiteto da ciência social moderna.

(2010), a educação é tida como processo para socializar os indivíduos de acordo com o contexto em que vivem, tornando-os socialmente aptos a cooperar, respeitar e construir uma sociedade justa e equilibrada.

Neste sentido, a educação tem o importante papel de transformar indivíduos em cidadãos, uma vez que o conceito de *consciência coletiva,* criado por Durkheim, representa o conjunto de características e conhecimentos (crenças e sentimentos) compartilhados por um determinado grupo social, ou maior parte desse grupo. Essa consciência coletiva levaria tais indivíduos a pesarem e agirem de forma análoga.

Tal consciência se adquire por meio dos processos de socialização, como o convívio escolar. Segundo Durkheim, essa consciência coletiva é que possibilita o convívio dos indivíduos em sociedade. A respeito dos princípios que norteiam a consciência coletiva apontam-se as definições ilustradas na figura 2.

Figura 2 – Consciência coletiva.
Fonte: adaptado de Durkheim (2010).

Seguindo a linha de raciocínio, da escola como espaço de socialização de indivíduos, tem-se o sistema educativo como conjunto organizado de elementos e situações que interagem entre si, resultando em experiências que contribuem de forma relevante e expressiva para a formação para a

vida, para a coletividade. Desta forma, a abordagem sistêmica na educação pode ser assentada como um direcionamento de caráter teórico e prático, voltado aos processos de interação e comunicação entre os elementos que compõem o sistema educacional.

Ao relacionarmos a educação e a teoria dos sistemas, podemos apontar alguns fenômenos que contextualizam essa relação. A princípio, temos o processo educativo baseado no entendimento da diferenciação e interação entre os componentes deste processo. Esta troca de informações produz o que chamamos de educação. Sistemas educativos são sistemas racionais, portanto, geradores de mudança, através dos quais educando e educadores devem ser capazes de compartilhar e relacionar suas experiências.

Os processos educativos, analisados a partir da teoria sistêmica, exigem, para seu funcionamento, a aplicação de uma energia. Neste caso, seriam os estímulos educativos, que têm fundamental importância como propulsores do funcionamento dos sistemas educativos. E, por serem sistemas abertos, estão constituídos a partir de entradas e saídas desta energia, estabelecendo conexões e efeitos em todos os pontos do sistema, tornando-os sistemas que se autorregulam.

Como visto anteriormente, no processo dialógico de Paulo Freire, os estímulos educativos que propulsionam os processos educativos se dão a partir do princípio dialógico, em que os conhecimentos vivenciados fora dos muros da escola são levados para as salas de aula para um compartilhamento de experiências entre professores e alunos. Ocorre também o inverso: alunos e professores levam para fora das salas de aula os conhecimentos ali gerados e compartilhados.

Essa troca de informações e comunicações gera uma contínua interrelação entre a escola e os demais grupos sociais que compõem o todo do sistema da macrocomunidade. Assim sendo, enxergar e vivenciar a escola e seus processos educativos como um sistema aberto passa a ser peça-chave na assertiva em alcançar os objetivos da escola como centro de formação e transformação social.

3. A ESCOLA: UM SISTEMA ABERTO

A atuação da comunidade de forma sistêmica e participativa no ambiente escolar caracteriza a escola como um centro de aprendizagem em

rede, no qual o educando tem a dimensão da importância de integrar-se ao seu ambiente de entorno e à sociedade.

> Os novos cenários que devem confrontar a educação escolar vão mais além que o desafio de promover uma escola flexível, democrática, conectada ao ambiente social comunitário. A escola deve garantir uma aprendizagem na comunidade e para a comunidade, como acionar não somente o currículo escolar, mas também com as atividades extracurriculares, dando sentido e coesão a todas as atividades, desde um clima institucional harmonioso, tornando propícios novos espaços de comunicação e intercâmbio (RIBEIRO FILHO; CAÇULA, 2016, p. 2).

Alunos, professores, gestores e todo o corpo escolar devem enxergar a comunidade como parte integrante significativa na construção do processo de ensino-aprendizagem. De forma consciente ou não, as ações da escola produzem mudanças nos elementos que compõem aquela comunidade.

> Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. (PARO, 2017, p. 15).

> A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando. (BRANDÃO, 2007, p. 47).

A escola deve oportunizar condições para a construção de conhecimentos, atitudes e valores que contribuam na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram. Oferecer educação

e informação para toda vida também é tarefa das escolas, estando inseridas no contexto de sua comunidade e suas relações interpessoais.

O conceito de educação para vida direciona o ambiente escolar a buscar desenvolver atitudes e pensamentos voltados para a coletividade e sustentabilidade. Busca direcionar alunos e todo o corpo escolar para uma visão sistêmica da educação voltada para a sustentabilidade, a chamada alfabetização ecológica apresentada a seguir.

3.1 A ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

O conceito de "alfabetização ecológica", inspirado nas teorias de Fritjot Capra et al. (2006), traz os ecossistemas e suas relações como responsáveis em sustentar a rede da vida, gerando comunidades humanas, formadas por cidadãos capazes de garantir a sustentabilidade do planeta para gerações futuras. Este conceito vai muito além de uma disciplina escolar como a educação ambiental, pois o mesmo aluno que possui um boletim com notas brilhantes pode não ser um indivíduo com consciência cidadã de seus direitos e deveres, sendo incapaz de perceber seu papel na construção da sociedade.

A alfabetização ecológica, assim como o pensamento sistêmico, deve ser um compromisso do ambiente educacional para com seus alunos desde as escolas de séries iniciais até os mais altos níveis educacionais, como as universidades, pois nestes espaços serão formados futuros políticos e líderes profissionais de todas as áreas. Quanto às escolas, em especial, Capra defende que a consciência de que a educação ecológica é um dos pilares para a construção de uma nova relação da sociedade com o meio ambiente e que, ao considerar aspectos físicos, químicos e biológicos e suas interrelações, a educação ensina aos indivíduos que estes são parte integrante do mundo natural (CAPRA et al., 2006).

A ideia de construir um pensamento do homem voltado ao seu meio ambiente e à natureza vai ao encontro da formação do senso de cidadania nos indivíduos. No contexto das teorias do pensamento sistêmico aplicadas à Educação, temos a escola e o sistema educacional integrados a uma visão sistêmica de interrelação entre todas as ciências, formando uma estrutura organizacional aberta, composta pelo corpo escolar e pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias sistêmicas e o pensamento ecossistêmico aplicados à educação buscam proporcionar à escola uma visão ampla da formação cidadã, uma vez que esta passa a estabelecer relações e interações entre a escola, a família e a comunidade. Nesta perspectiva, o processo educacional procura despertar habilidades para que os discentes sejam capazes de transformar de forma construtiva e sustentável o meio em que integram. A escola, por ser um espaço de interação social, deve oferecer um ambiente acolhedor de aprendizagem que proporcione o diálogo e a interação entre seus membros internos e os demais grupos sociais da comunidade na qual está inserida.

Pensar a educação de forma sistêmica induz a uma reflexão aprofundada da missão e da atuação da escola, buscando soluções para situações vivenciadas diariamente dentro e fora das salas de aula, em meio ao convívio social e a construção da cidadania. Ademais, as contribuições das teorias sistêmicas aplicadas à educação, permitem a escola e ao sistema educacional um prisma de interrelação entre todas as ciências, formando uma estrutura organizacional aberta, composta pelo corpo escolar e pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques de; GOUVEIA, Luís Borges. **Uma revisão sobre os princípios da teoria geral dos sistemas.** Disponível em: http://portal.estacio.br/media/3727396/uma-revis%C3%A3o-sobre-osprinc%C3%ADpios-da-teoria-geral-dos-sistemas.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

BATISTA, Flávia Alves Bonsanto**. A relação entre educação e capitalismo**: o aluno como "produto" da "indústria" escola. 2011. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NDI4.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BERTALANFFY, Ludwing Von. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAPRA, Fritjot *et al*. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. WMF Martins Fontes: São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Anderson Nildo dos Santos de.; ANDRADE; Andressa Freitas de.; FERREIRA, Rafaela Caroline.; ARAUJO, Ayala de Sousa. Desafios atuais da educação: reflexões sobre a constante busca da (re) construção da práxis pedagógica no processo de inclusão social de nossos alunos. *In*: Semana de Educação, 16.; Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 6., 2015, londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2015. p. 282-291. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESAFIOS%20ATUAIS%20DA%20EDUCACAO%20PRAXIS%20PEDAGOGICA%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUSAO%20SOCIAL%20DE%20NOSSOS%20ALUNOS.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

MORIN, Edgar. **Sociologia**: a sociologia do micro-social ao macro-planetário. Portugal: publicações Europa- América, 1984.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.** *In*: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, Antônio de Lima. **Teoria da administração**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RIBEIRO FILHO, Antônio; CAÇULA, Mirian Elaine Fernandes. **Gestão participativa e integração escola-comunidade**. 2016. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/gestao-participativa--e-integracao-escola-comunidade/145453. Acesso em: 07 jan. 2021.

DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE EQUILIBRADO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS

Edson Oliveira da Silva[67]
Eliene Oliveira da Silva [68]
Pedro Durão[69]

INTRODUÇÃO

Ao tratar da temática do direito humano ao meio ambiente equilibrado, impõe-se a realização de uma análise interdisciplinar acerca da função socioambiental das empresas. Na sociedade hodierna, a recorrência das discussões acerca das relações que envolvem o direito propriedade, *compliance* ambiental e a responsabilidade socioambiental das empresas têm se ampliado. Nesse contexto, a investigação proposta aborda os desafios e as

67 Bacharel em Direito pela Pio Décimo. Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar do Paudalho-PE; mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS; professor do Curso de Direito da FANESE.

68 Licenciada em Geografia pela Universidade Tiradentes. Guarda Municipal de Aracaju; tutora da Rede EAD/Senasp; mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS.

69 Pós-doutor em Direito e Professor da Graduação e Pós-Graduação PRODIR – Universidade Federal-SE e da Escola da Magistratura (ESMESE); procurador do Estado e advogado.

estratégias decorrentes da relação entre o direito de propriedade empresarial e a observância da legislação ambiental.

É indubitável a preocupação constitucional com a busca pela harmonização entre o exercício da atividade econômica e a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Nessa perspectiva, é premente a adoção de políticas públicas que façam com que a lei que exige o cumprimento da função socioambiental alcance a todos, incluindo as grandes empresas. Sobre o assunto, a Lei nº 9.605/98, no seu art. 4º, dispõe que poderá ocorrer a desconsideração da pessoa jurídica sempre que sua personalidade dificultar o ressarcimento de prejuízos causados ao direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A intenção é responsabilizar aquele (pessoa física ou jurídica) que ocasione danos ambientais.

A problemática desse estudo envolve a caracterização necessária do dano ambiental decorrente do exercício da atividade empresarial. Diante dos ditames constitucionais e da *compliance* ambiental, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e estratégias que têm envolvido as empresas no cumprimento da sua função socioambiental?

O mundo atual nos apresenta diversos desafios e, para superá-los, necessitamos de novas posturas para garantir a dignidade da pessoa humana. Mas, usualmente, as normas não têm alcançado a todos de forma igualitária, pois as relações de poder têm, por vezes, prevalecido ao direito posto. Daí a necessidade de se exigir o cumprimento da lei de forma indistinta e irrestrita, de modo a garantir durante o exercício da atividade empresarial o direito humano ao meio ambiente equilibrado. Não é concebível que, em pleno século XXI, ainda se continue ao arrepio da lei, não cumprindo a função socioambiental da propriedade empresarial e, mesmo assim, não havendo penalização pelo poder judiciário, que deve zelar pelo cumprimento das leis, de forma irrestrita e sem qualquer forma de patrimonialismo ou favoritismo nas decisões judiciais.

Como fonte de consulta para este estudo, destacaram-se as obras que versam sobre: Direito Constitucional; Direito Ambiental; Direitos humanos; *Compliance* ambiental; Direito empresarial; Função socioambiental das empresas; Responsabilização por danos ambientais; dentre outras temas. Diante das informações coletadas e a partir da aplicação da técnica de análise de conteúdo, foi promovida a apreciação do posicionamento doutrinário acerca do cumprimento da função socioambiental das empresas.

O objetivo geral desse estudo é analisar de forma interdisciplinar o cumprimento da função socioambiental das empresas, a partir da relação entre a atividade empresarial e a *compliance* ambiental. Os objetivos específicos são: debater a relação entre a constitucionalização do direito empresarial e a *compliance* ambiental; examinar as legislações que exigem o cumprimento da função socioambiental das empresas no ordenamento jurídico brasileiro; e compreender o posicionamento doutrinário acerca dos desafios e estratégias que se depreendem da responsabilização socioambiental das empresas.

Na trajetória metodológica utilizada para atingir os objetivos propostos, recorreu-se a realização de pesquisas bibliográficas de natureza qualitativas, possibilitando a aplicação do método da análise de conteúdo para produzir inferências acerca do cumprimento da função socioambiental das empresas. Além disso, analisaram-se Relatórios de Gestão da Secretaria do Meio Ambiente de Aracaju para refletir-se acerca da possibilidade de harmonização entre o desenvolvimento econômico e o direito humano ao meio ambiente. Por isso, esse estudo buscou realizar um diagnóstico interdisciplinar da relação entre a atividade empresarial e a *compliance* ambiental.

O estudo em tela se justificou pela necessidade de traçar o panorama dos desafios e estratégias que cercam as empresas no intento de cumprir com sua função socioambiental. Um dos desafios é atender a *compliance* ambiental devido à diversidade de exigências normativas voltadas ao respeito ao meio ambiente. As mencionadas exigências legais impõem restrições ao exercício profissional das empresas devido a colisão com o direito humano ao meio ambiente equilibrado, que possui amparo legal no artigo 225 da Constituição Federal de 1988 (CF-88).

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, a presente investigação abordou os seguintes temas na sua fundamentação teórica: Olhar interdisciplinar acerca da função socioambiental das empresas; Abordagem normativa da função socioambiental das empresas no ordenamento jurídico brasileiro; Adoção de políticas públicas visando a sustentabilidade ambiental das empresas; Ações de governança corporativa para o cumprimento da função socioambiental das empresas.

1. FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS E A GARANTIA AO DIREITO HUMANO DO MEIO AMBIENTE EQUILIBRADO

1.1. OLHAR INTERDISCIPLINAR ACERCA DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS

É notória a importância de se realizar a ponderação entre os princípios diante de cada caso concreto e o que permite essa ponderação casuística é a constitucionalização do direito empresarial. A própria CF-88 se encarrega de limitar o sobredito direito de propriedade empresarial. Desse modo, busca-se com um olhar interdisciplinar entender as condições imposta pela função socioambiental. A aludida limitação decorre da observância ao princípio da função social da propriedade (art. 5º, XXIII c/c art. 170, III), que atualmente é entendido a partir do viés ambiental. Sobre o tema, Masson (2016) explica que a atual Carta Magna não considera como absoluto e intangível o direito à propriedade.

Fernandes (2017), ao tratar da relação entre as definições de propriedade e de sua função social, destaca que se deve entender que são definições que necessitam ser interpretadas de forma simbiótica, o que autoriza a concretização da justiça social amparada pelo respeito à livre iniciativa e ao meio ambiente.

Ao abordar a constitucionalização do direito de empresa, Masson (2016) destaca que a sociedade atual deve perceber a função socioambiental como um eixo de ponderação para que o uso da propriedade seja realizado não mais individualisticamente, mas sempre em consonância com os interesses legais e da sociedade em geral. Nesse diapasão, Figueiredo (2014) salienta a prerrogativa que o poder público possui para interferir na manifestação volitiva do titular da propriedade, de modo a assegurar que a fruição desta atinja fins sociais mais amplos de interesse da coletividade, tais como o bem-estar social e a justiça distributiva, sendo traduzidos pela aplicação das normas legais.

O princípio da conformidade legal, segundo Godoy (2020), também denominado como "Compliance", tem por finalidade assegurar que as informações fornecidas pelas empresas correspondam às normas legais da mesma forma que aos regulamentos internos. Desse modo, deve-se aten-

der a uma série de normas internas e externas para assegurar a compliance no exercício da atividade empresarial.

À luz do dilema entre a constitucionalização do direito empresarial e a mitigação da autonomia da vontade, Bensoussan e Gouvêa (2015) ressaltam que o princípio da função social da propriedade alcança inclusive os meios de produção, representando, dessa forma, a função social da própria atividade empresarial.

Em consonância com o que foi colocado acima, Masso (2013) explica que a função socioambiental da propriedade, na verdade, é um princípio constitucional-econômico, uma vez que se encontra ilustrado no título da Lei Maior que trata da Ordem Econômica. Sem dúvidas, é crescente inquietação das empresas na busca de atender as orientações legais para um desenvolvimento mais sustentável e sustentado.

1.2. ABORDAGEM NORMATIVA DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Como apresentado, a constitucionalização do direito de empresa deve buscar atender o direito humano ao meio ambiente equilibrado. Contudo, sem tirar a índole de direito privado que envolve o direito empresarial, pois é impossível normatizar todas as relações privadas que envolvem o exercício de direitos fundamentais da empresa. Dentre esses direitos, destaca-se o que se extrai do art. 170 da Constituição Federal, os princípios da atividade econômica, como o da livre concorrência, que mantém relação direta com o Direito Empresarial.

Ao falar da livre concorrência, o art. 170 da CF-88 destaca que a ordem econômica "[...] fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] III - função social da propriedade; [...]; VI - defesa do meio ambiente; [...]" (BRASIL, 1988).

Filho et al. (2016) ressaltam que a Constituição Federal de 1988 (CF-88) cria a obrigatoriedade do cumprimento da função socioambiental da propriedade para que o direito à propriedade possa ser exercido, de modo que se promove uma restrição constitucional ao mencionado direito fun-

damental. No entanto, tendo em vista a vivência em uma sociedade capitalista, percebe-se, ainda, uma prevalência da propriedade privada em face da necessidade de se cumprir com a exigência constitucional.

Como exemplo de legislação brasileira que trata das questões ambientais, merece destaque a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), instituída pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. O seu artigo 1º expressa como objetivo da referida lei "a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, [...]". Para cumprir com esse objetivo, são apresentados alguns princípios que nortearam a aplicação da mencionada política nacional, com destaque para o seguinte princípio: ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo. Da mesma forma como ocorre ao interpretar o direito de propriedade à luz da sua função socioambiental.

Vale ressaltar que o direito à propriedade é um dos mais antigos da humanidade. Apesar disso, há uma grande divergência legal, doutrinária e jurisprudencial acerca da garantia deste direito. Isso se deve ao fato de que um dos maiores desafios jurídicos contemporâneos se refere à ponderação entre direitos. O direito de propriedade previsto no artigo 5º, inciso XXII da constituição de 1988, preconiza que é garantido o direito de propriedade enquanto direito fundamental. Contudo, no inciso seguinte (artigo 5º, inciso XXIII) está disposto que a propriedade atenderá a sua função social, considerando também a função ambiental. Essa observância impõem-se, inclusive, à atividade empresarial.

Como visto, foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe a necessidade do cumprimento da função social da propriedade. Para Filho et al. (2016), o cumprimento da referida função social, ao invés de garantir a supremacia dos interesses sociais e coletivos em detrimento dos interesses privados, vem sendo utilizada como instrumento ideológico que atribui um discurso socializante ao texto constitucional.

A própria CF-88, no título VIII (Da Ordem Social) e no Capítulo VI (Do Meio Ambiente), no seu art. 225 traz o imperativo para que a sociedade e o poder público possa garantir a todos o direito ao meio ambiente

ecologicamente equilibrado, como disposto a seguir: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Como exposto, os poderes estruturantes do Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário) têm um papel fundamental para o cumprimento da função socioambiental da propriedade empresarial.

Ainda na abordagem legislativa, o poder judiciário, de forma atípica, também normatizou condutas sobre o não cumprimento da função socioambiental e os possíveis danos decorrentes desse descumprimento, conforme exposto na Súmula 629 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) que preconiza: "Quanto ao dano ambiental, é admitida a condenação do réu à obrigação de fazer ou à de não fazer cumulada com a de indenizar". O dano ambiental pode gerar responsabilização do seu causador, podendo ser condenado, cumulativamente, a pagar e a recompor os danos causados no meio ambiente. Instrumentos interdisciplinares devem ser usados na fiscalização e no monitoramento das violações ao direito humano ao meio ambiente equilibrado.

1.3. ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VISANDO A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DAS EMPRESAS

De início, ao se abordar as políticas públicas e sua relação com o cumprimento da função socioambiental da propriedade empresarial, faz-se necessário entender a influência do patrimonialismo na não observância da referida função. Sem dúvidas, as políticas públicas adotadas impactam diretamente nas empresas. Dentro de outra perspectiva, não se pode deixar de se atentar para a influência que o patrimonialismo das empresas pode exercer nas decisões judiciais e nas políticas públicas que deveriam exigir o cumprimento da função socioambiental da propriedade empresarial.

O denominado Protocolo Verde, na concepção de Lemos (2018), pode ser definido como um documento elaborado por um grupo de trabalho constituído em 29 de maio de 1995 por um Decreto Federal. O referido ato normativo traz estratégias, diretrizes e mecanismos operacionais para a inclusão da demanda ambiental no processo de gestão e de concessão de crédito e benefícios fiscais às práticas produtivas que respeitem

o meio ambiente. A missão basilar dessa normatização é a de desencadear instrumentos que impedissem a utilização de créditos e benefícios fiscais em práticas que coloquem em risco o equilíbrio ambiental.

A preocupação mundial, por exemplo, com o aquecimento global engloba uma nova abordagem do problema ambiental. Para Godoy (2020), em decorrência da convergência de interesses em minimizar as emissões dos poluentes do efeito estufa, os países passaram a se reunir com a finalidade de discutir as implicações e soluções para o problema do crescimento da concentração desses gases poluentes na atmosfera.

A preocupação com os mencionados danos decorre, segundo Lemos (2018), de uma relação intrínseca entre a atividade empresarial e o meio ambiente e, por vezes, essa relação ocasiona impactos de diferentes tipos e intensidades. Pode-se dizer que uma empresa ambientalmente sustentável deve administrar suas ações de modo a identificar esses impactos, procurando reduzir aqueles que são negativos e maximizar os positivos. Deve, deste modo, atuar para a manutenção e para o aprimoramento das condições ambientais, reduzindo práticas potencialmente agressivas ao meio ambiente e difundindo para outras empresas as ações e os conhecimentos alcançados sobre o tema. Daí, a necessidade de políticas públicas que estimulem estratégias empresariais focadas na responsabilidade socioambiental.

1.4. AÇÕES DE GOVERNANÇA CORPORATIVA PARA O CUMPRIMENTO DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS

Ao abordar a relevância da governança corporativa para o cumprimento da função socioambiental das empresas, faz-se necessário entender o que representa a mencionada governança. Ao tratar da atividade de governança corporativa, Godoy (2020) cita que ela se encontra amparada nas teorias econômicas, políticas e jurídicas, dentre outras. Há pouco tempo, a referida atividade surgiu como matéria autônoma, contudo sua terminologia e seus instrumentos de análise estão em permanente evolução e exercem um papel fundamental na gestão da atividade empresarial na busca por atender a função socioambiental da propriedade empresarial.

Para Lemos (2018), a finalidade precípua da função socioambiental é identificar e refletir sobre as práticas, as regras e os indicadores que di-

rigem as empresas na implementação de políticas de responsabilidade socioambiental. Na concepção de Godoy (2020), o emprego adequado das técnicas de governança é capaz de reduzir os impactos ambientais da atividade empresarial, minimizando o uso desregrado dos recursos naturais, inibir fraudes, colaborar com a visão estratégica visando facilitar a tomada de decisões, minimiza falhas no planejamento e abusos de poder, o que favorece a condução da organização por parte daqueles que a integram. Isso tudo somados aos mecanismos internos e externos que fazem parte da governança empresarial. Durão (2017, p. 198) destaca que "[...] surge la necessidade de mejorar el tecnicismo jurídico aplicado, apoyado em el entendimento del sistema y em la realidad". A governança empresarial é uma das responsáveis para ajustar a realidade empresarial ao direito.

Nesse diapasão, segundo Ramos (2020), a responsabilidade corporativa (os administradores/controladores) deve primar pela sustentabilidade das empresas que administram/controlam, objetivando a longevidade delas e congregando em suas gestões, preocupações de ordem social e ambiental. E ao promover reflexões sobre esse assunto, Godoy (2020) destaca que as ações de governança empresarial devem assegurar os direitos e deveres de uma organização, de modo que cabe a cada uma delas, especificamente, articular de modo mais eficiente suas práticas e garantir o direito humano ao meio ambiente equilibrado.

2. METODOLOGIA UTILIZADA

A investigação realizada recorreu a abordagem qualitativa. Na referida abordagem, refletiu-se acerca dos posicionamentos doutrinários que tratam da função socioambiental das empresas, com o intuito de analisar, de modo interdisciplinar, os reflexos da aludida função na garantia do direito humano ao meio ambiente equilibrado.

Segundo Mathias-Pereira (2016), o método qualitativo refere-se a procedimentos não quantificáveis em que há a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significado a eles. Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

> a) Pesquisa bibliográfica acerca da função socioambiental da propriedade, da constitucionalização do direito empresarial, da *com-*

pliance ambiental e do direito humano ao meio ambiente equilibrado;

b) Pesquisa documental em legislações que exigem o cumprimento da função socioambiental da propriedade no ordenamento jurídico brasileiro;

d) Pesquisa documental nos Relatórios de Gestão da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Aracaju, visando buscar exemplos de ações relacionadas à função socioambiental da propriedade empresarial.

Conforme apresentado, a pesquisa recorreu à técnica da análise de conteúdo. Na concepção de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste no conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos. Para a autora, a intenção da análise de conteúdo é a inferência sobre os assuntos abordados na investigação.

3. RESULTADOS OBTIDOS

Ao tratar dos desafios e estratégias dentro de um contexto da função socioambiental das empresas, segundo uma percepção interdisciplinar, percebeu-se que os desafios são enormes, pois é grande a pressão exercida pelo sistema produtivo sobre o meio ambiente. Nesse cenário, a partir do levantamento doutrinário realizado com a pesquisa, verificou-se que o planejamento estratégico das organizações empresariais tem buscado adequar suas práticas, de modo a tender a função socioambiental da propriedade empresarial.

Uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento sustentável é criar normas ambientais que regulem a atuação empresarial, visando coibir toda forma de poluição e mau uso dos recursos naturais. Como exemplo disso, pode-se citar a Lei nº 3.714, 7 de maio de 2009, do Poder Legislativo Municipal de Aracaju-SE, que dispõe sobre a substituição do uso de sacolas plásticas por sacolas ecológicas e dá outras providências.

Além dessa, destaca-se também a Lei nº 4.026, 28 de abril de 2011, que cria o programa de reuso de água em postos de gasolina e lava-rápidos no município de Aracaju e dá outras providências. Também editada pelo mencionado legislativo municipal, de modo a regular a atividade empre-

sarial no que concerne ao desafio do uso adequado dos recursos naturais neste caso do reuso de água.

Apesar da atualidade do debate, qualquer que seja a questão ambiental abordada, ela sempre oferece elementos novos, como desafios e estratégias. Além disso, provoca interesse e determinação para que se conserve bem focalizado os objetivos e, ao mesmo tempo, tenha-se uma percepção ágil e capaz de proporcionar respostas às indagações do dia a dia. É notório que a demanda ambiental vem recebendo destaque nas políticas internas das empresas.

Vale ressaltar que algumas das empresas que publicam relatórios de sustentabilidade, atuam assim em decorrência do aumento na pressão social e por parte dos acionistas que interpelam os gestores das empresas sobre seu papel social e ambiental. Com isso, espera-se que o mencionado relatório aperfeiçoe a credibilidade da empresa e sua reputação diante dos clientes, investidores e membros da sociedade. Com o mencionado marco legal, pretende-se incentivar o setor empresarial para que possa investir mais recursos em tecnologia, por exemplo no ecossistema de compliance ambiental das Startups. Contudo, é importante destacar o marketing ambiental como uma estratégia para captar recursos para empresa podendo conseguir de forma conjunta a redução nos custos de produção.

Para ilustrar, apresenta-se como exemplo um termo de cooperação técnica que foi assinado entre a Secretaria do Meio Ambiente de Aracaju (SEMA) e a Junta Comercial do Estado de Sergipe (JUCESE) objetivando simplificar o processo de constituição das empresas. Como exposto, a assinatura do referido termo facilitou o processo e proporcionou celeridade no atendimento das demandas de constituição das empresas, como no caso do processo de licenciamento ambiental. Contudo, a referida cooperação técnica entre a SEMA e a JUCESE não pode proporcionar celeridade nas demandas por licenciamento ambiental, de modo a comprometer, por exemplo, um adequado estudo de impacto ambiental.

Ainda no que concerne ao referido termo de cooperação, a SEMA passou a integrar a "Central Fácil de Atendimento Empresarial" da JUCESE e o município passou a ter em único local todas as entidades envolvidas na constituição de uma empresa, desde o registro ao licenciamento. Sobre o licenciamento, a facilitação do processo colaborou para que os empreendedores pudessem regularizar seus empreendimentos. Além disso, os processos de licenciamento da SEMA possuem como uma caracte-

rística peculiar, conforme análise temporal, a celeridade que é demonstrada pela rapidez na expedição das licenças. Essa agilidade é benéfica, pois isto estimula que os empreendedores busquem a regularização dos seus empreendimentos (ARACAJU, 2016).

A SEMA, desde o ano de 2016, vem adotando estratégias de forma mais efetiva, no sentido de materializar o licenciamento online e simplificado. Para tornar este tipo de licenciamento em uma realidade na Secretaria, iniciou-se a negociação para aderir ao sistema da Rede Nacional de Simplificação do Registro e Legalização de Empresas e Pessoas Jurídicas (Rede Sim). A SEMA e a JUCESE, desde 2016, vêm atuando de forma conjunta, na busca de aperfeiçoar os instrumentos que integram o sistema criado para análise e expedição de licenciamento ambiental no ato de criação e/ou mudança da empresa (ARACAJU, 2017).

No ano de 2020, com o advento da pandemia de Covid-19, o processo de licenciamento ambiental das empresas continuou sendo realizado de forma remota, sem perder sua característica de celeridade e sem que se perca o zelo no trato com as questões ambientais. Sem dúvidas, uma das principais estratégias para enfrentar os desafios atribuídos às empresas é a elaboração de um planejamento adequado que envolva as dimensões social, econômica e ambiental. São variadas as práticas necessárias para que as empresas consigam acatar o conjunto de novos requisitos impostos pela sustentabilidade empresarial, com a finalidade de atender aos anseios dos governos e demais setores pertinentes, de modo a provar compromisso com a compliance e sustentabilidade para os parceiros, reguladores, clientes e acionistas.

Atualmente, algumas estratégias empresariais, como goodwill, valuation, teste de impairment têm sido utilizadas para otimizar a atividade empresarial, de modo a adequá-la às demandas necessárias para garantir o direito ao meio ambiente equilibrado. Após apresentar alguns dos desafios e estratégias que envolvem a função socioambiental das empresas relacionando a atividade empresarial com a compliance ambiental, a partir de agora serão apresentadas as considerações finais da pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar, ao longo desse estudo, a função socioambiental das empresas, a partir da relação entre a atividade empresarial e a *compliance* am-

biental, percebeu-se que é notória a preocupação do texto constitucional e da legislação infraconstitucional com a *compliance* ambiental no exercício da atividade econômica, pois se faz necessário que o exercício da atividade empresarial esteja em conformidade com os ditames ambientais para garantir o direito humano ao meio ambiente equilibrado.

Os projetos que incitam métodos de conformidade normativa devem ser praticados e revisados cotidianamente, sopesando a avaliação dos fatores de risco que estão relacionados à atividade empresarial e são potencialmente ofensivos ao meio ambiente. Contudo, a simples criação e revisão de um programa de conformidade não é o bastante, é importante realizar o monitoramento constante da prática empresarial.

Ao buscar responder ao problema de pesquisa suscitado, verificou-se como um dos principais desafios para o cumprimento da função socioambiental a dificuldade financeira para que as micro e pequenas empresas possam atender a todas as exigências da legislação ambiental. Já no que corresponde às principais estratégias que vão auxiliar na governança corporativa das empresas, tem-se o *marketing* ambiental, o selo verde, o planejamento socioambiental estratégico visando atender as questões atuais que envolvem o Direito Empresarial (*goodwill, valuation*, teste de *impairment*) e que servem de estratégia para aliar o desenvolvimento econômico com o direito humano ao meio ambiente equilibrado.

Como exibido, a estratégia é uma tática utilizada para permitir a promoção de um cenário desejado pela instituição. Para isso, a partir das finalidades propostas é traçado um plano onde se prevê como será conduzida a organização empresarial na direção daquilo que ela almeja. O êxito ou não na consecução dos objetivos vai depender das táticas adotadas. Por isso, a escolha das estratégias é de suma importância para se conseguir atingir as finalidades pretendidas.

Outra estratégia que merece destaque refere-se ao estabelecimento de parcerias realizadas entre as empresas, o poder público e particulares visando ampliar a rede de parceiros, como ocorreu com a criação da "Central Fácil de Atendimento Empresarial", decorrente do acordo de cooperação firmado entre a SEMA e a JUCESE. Nesse sentido, as mencionadas parcerias colaboram para que as organizações possam se adequar às limitações impostas pelo direito de propriedade empresarial. As mencionadas restrições são estabelecidas devido à necessidade de se atender ao interesse so-

cial e ambiental. Com isso, impõem-se limitações ambientais ao exercício do mencionado direito constitucional brasileiro, de modo a salvaguardar o interesse da coletividade em detrimento do interesse individual.

Durante o atendimento do objetivo geral proposto por esta investigação, por meio do qual se buscava analisar, de modo interdisciplinar, o cumprimento da função socioambiental das empresas, percebeu-se que o referido cumprimento possui como pressupostos a constitucionalização do direito empresarial e a *compliance* ambiental, o que possibilita uma análise mais abrangente dos reflexos da atividade empresarial no meio ambiente.

Diante do que foi apresentado, não restam dúvidas que as relações econômicas precisam estar em harmonia, por exemplo com o princípio da função socioambiental da propriedade, pois ele consiste em um instrumento de ponderação. É, inclusive, necessário ressaltar que a função socioambiental é um dos principais e primordiais fatores de ponderação a ser observado no mundo econômico e inserido nas relações privadas que norteiam os direitos fundamentais da empresa.

Vale ressaltar a publicação dos relatórios de sustentabilidade, apesar de ser uma das estratégias para monitorar o cumprimento da responsabilidade socioambiental das empresas. Contudo, como foi percebido, é inegável que eles são produzidos muito por conta do aumento na pressão social por parte dos acionistas que interpelam os gestores das empresas sobre seu papel social e ambiental. Com isso, espera-se que o relatório de sustentabilidade aperfeiçoe a credibilidade da empresa e sua reputação diante dos clientes, investidores e membros da sociedade.

Como apresentado ao longo da pesquisa, quando a CF-88 fala da necessidade de cumprimento da função socioambiental da propriedade empresarial, ela visa propiciar o uso sustentável da atividade empresarial e cabe ao poder público fiscalizar esse cumprimento da lei por meio do planejamento e da política ambiental.

Por fim, com a pesquisa constatou-se que a constitucionalização do Direito Empresarial tem influenciado nas exigências por uma premente adequação das empresas a *compliance* ambiental. Contudo, um dos maiores desafios para a atividade empresarial é promover a adequação da sua produção de bens e serviços às legislações que tratam da função socioambiental das empresas no ordenamento jurídico brasileiro. Nem sempre

os parâmetros necessários para o cumprimento da aludida função estão claros e, consequentemente, não se sabe exatamente quais os requisitos necessários para que se cumpra com a responsabilidade socioambiental das empresas.

Destarte, na atualidade, as palavras de ordem no exercício da atividade empresarial são "parceria e cooperação", uma vez que, conforme ensina o art. 225, da CF-88: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado". Com isso, percebe-se a necessidade do engajamento de todos, pois torna-se notório que o futuro da humanidade depende da garantia do direito humano ao meio ambiente equilibrado.

REFERÊNCIAS

ARACAJU. Prefeitura Municipal de Aracaju. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. **Relatório de Gestão de 2015**. Aracaju: SEMA, 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Aracaju. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. **Relatório de Gestão de 2016**. Aracaju: SEMA, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). – São Paulo: Edições 70, 2011.

BENSOUSSAN, Fábio Guimarães; GOUVÊA, Marcus de Freitas. **Manual de direito econômico**. Salvador: JusPodivm, 2015.

BRASIL**. Lei Federal nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em 30 jan. 2021.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao Compilado.htm. Acesso em 31 jan. 2021.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Súmula nº 629**, de 12 de dezembro de 2018. Quanto ao dano ambiental, é admitida a condenação do

réu à obrigação de fazer ou à de não fazer cumulada com a de indenizar. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs _internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2018_48_capSumulas629.pdf. Acesso em 31 jan. 2021.

DURÃO, Pedro. Derecho e realidade: manejo del sistema em uma visión óntica. In: SANTOS; George Maia; DURÃO, George. **Constituição viva e atual estado constitucional de direitos**. Florianópolis {SC}: Empório do Direito, 2017.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 9ª ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

FIGUEIREDO, Leonardo Vizeu. **Lições de direito econômico**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FILHO, Eraldo da Silva Ramos; MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antônio; SANTOS, Laiany Rose Souza. **Questão agrária e conflitos territoriais**. São Paulo: Outras expressões, 2016.

GODOY, Sara Gurfinkel Marques de. **Governança corporativa e responsabilidade socioambiental** (Série Universitária). São Paulo: Senac, 2020.

LEMOS, Haroldo Mattos de. **Responsabilidade socioambiental**. 2ª ed. Reimpressão. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

MASSO, Fabiano Del. **Direito econômico esquematizado**. 2ª ed. São Paulo: Método, 2013.

MASSON, Nathalia. **Manual de direito constitucional**. 4ª ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

RAMOS, André Luiz Santa Cruz. **Direito empresarial:** volume único. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

SERGIPE**. Lei Municipal nº 3.714**, de 07 de maio de 2009. Dispõe sobre a substituição do uso de sacolas plásticas por sacolas ecológicas e

dá outras providências. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=172169. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 4.026**, de 28 de abril de 2011. Cria o programa de reuso de água em postos de gasolina e lava-rápidos no município de Aracaju e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/leiordinaria/2011/402/4026/lei-ordinaria-n-4026-2011-cria-o-programa-de-reuso-de-agua-em-postos-de-gasolina-e-lava-rapidos-no-municipio-de-aracaju-e-da-outras-providencias. Acesso em: 30 jan. 2021.

A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR DANOS AMBIENTAIS INTERNACIONAIS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Lucas Alberto de Alencar Brandão[70]

INTRODUÇÃO

O avanço técnico-científico contribui de forma significativa para o desenvolvimento atual da sociedade. As distâncias se tornaram mais curtas e as fronteiras se tornam cada vez mais linhas imaginárias para as crescentes relações humanas. Ao mesmo tempo, este avanço implica em demasiado prejuízo ao meio ambiente em virtude do uso desenfreado dos recursos naturais e pela degradação do meio ambiente natural que tem um alcance global e atinge toda a comunidade internacional. Neste contexto, faz-se necessário citar o caso *Trail Smelter* como a manifestação do Direito Internacional ao Meio Ambiente. Este processo arbitral, envolvendo Estados Unidos e Canadá, se desenvolveu em virtude de uma fumaça tóxica de dióxido de enxofre lançada por uma fundição de cobre e de zinco canadense. Esta fumaça ia em direção aos Estados Unidos e causava danos a pessoas, animais e propriedades ali localizadas.

Em 1941, a sentença do tribunal arbitral estabeleceu que nenhum Estado teria o direito de "usar ou de permitir o uso de seu Território de tal

70 Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas. Mestrando em Função Social do Direito pela FADISP. Advogado e Consultor Jurídico.

modo que cause danos em razão de lançamento de emanações no ou até o território de outro". Do Processo Arbitral *Trail Smelter* até hoje, a interação entre fenômenos da globalização e danos ambientais têm se tornando cada vez mais complexa, pois os atentados ao meio ambiente continuam a ocorrer em uma grande frequência. Não obstante, o Direito Internacional ao Meio Ambiente observa a massa crescente de empresas públicas e privadas constituídas e sediadas em países ricos, as quais, por dominar algumas tecnologias e pelo seu aporte financeiro, migram para outros lugares onde de fato irão causar prejuízo ao meio ambiente.

Tais empresas se aproveitam não apenas da mão de obra barata, mas também do vácuo jurídico de proteção ao meio ambiente em países e não acrescentam de forma significativa o desenvolvimento destes Estados, pois todo o proveito econômico é enviado ao país-sede da multinacional. Dessa forma, a problemática que se levanta é: de que forma se pode responsabilizar o Estado que liberou a constituição de uma empresa cuja atividade está causando danos ambientais fora do seu país-sede?

A proteção ao meio ambiente na jurisdição interna da maioria dos países ricos tem sido positiva, mas os crimes ao meio ambiente continuam ocorrendo tendo em vista que as empresas poluidoras mudaram apenas o local que poluem. O que esta relação revela é uma verdadeira ilusão no que tange à proteção ao meio ambiente, pois apenas há uma mudança no local do fato dos eventos danosos, mas antigos Estados poluidores continuam a lucrar com a conduta destas empresas.

No âmbito educacional, o foco ainda é fortalecer o acesso à informação e à educação, mas há de se questionar se um ensinamento puramente teórico é suficiente para atingir o objetivo de se impedir que os aprendizes atentem contra a natureza. O que se sugere é que a demonstração de sanções sendo aplicadas vigorosamente no meio internacional trará à educação ambiental um novo paradigma, externando a importância jurídica de se obedecer às normas ambientais.

Por fim, o método utilizado será o dedutivo, sendo que quanto aos meios de pesquisa será bibliográfico com a utilização de legislação, doutrina, jurisprudência, tratados internacionais e quanto aos fins a técnica será a pesquisa qualitativa.

1. O PRINCÍPIO DO POLUIDOR PAGADOR EM CONJUNTO COM O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO

Até o início do século passado, os princípios tinham uma função subsidiária para os ordenamentos jurídicos de forma a ajudar os magistrados a decidirem apenas em casos de omissão legislativa. Contudo, hoje, são essenciais para aplicação, direcionamento e interpretação dos direitos fundamentais existentes. Neste contexto, os princípios podem ser conceituados como um mandamento nuclear de um sistema que irradia sobre diferentes normas compondo-lhe o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão, pois definem a lógica e a racionalidade do sistema normativo (MELLO, 2008, p. 451). Assim, a existência de princípios se revela como um importante passo para um ramo jurídico ter autonomia.

No direito ambiental, dentre os vários princípios a ele correlatos, destaca-se o princípio do poluidor-pagador que surge da necessidade se impor à sociedade um mecanismo de alcance preventivo e/ou repressivo. Tal princípio manifesta grande importância ao Direito Ambiental, de modo que foi inserido em dois momentos na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento:

> Princípio 13 – Os Estados deverão desenvolver a legislação nacional relativa à responsabilidade e à indenização referente às vítimas da contaminação e outros danos ambientais. Os Estados deverão cooperar de maneira inteligente e mais decidida no preparo de novas leis internacionais sobre responsabilidade e indenização pelos efeitos adversos dos danos ambientais causados pelas atividades realizadas dentro de sua jurisdição, ou sob seu controle, em zonas situadas fora de sua jurisdição. [...]
>
> Princípio 16 – As autoridades nacionais deveriam procurar fomentar a internalização dos custos ambientais e o uso de instrumentos econômicos, tendo em conta o critério de que o causador da contaminação deveria, por princípio, arcar com os seus respectivos custos de reabilitação, considerando o interesse público, e sem distorcer o comércio e as inversões internacionais (ONU, Declaração do RIO Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992).

Faz-se necessário mencionar que a legislação brasileira já tinha codificado este princípio na Lei de Política Nacional do Meio Ambiente em 1981 em seu artigo 4º, inciso VII e, posteriormente, na Constituição de 1988, em seu artigo 225, §3º. No entanto, para a doutrina, este princípio surgiu a partir da Recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em maio de 1972. De qualquer forma, o princípio do poluidor-pagador é visto como um instrumento econômico de política ambiental que exige do poluidor ou de potenciais poluidores o dever de arcar com as despesas relativas à prevenção, reparação ou repressão de danos ambientais.

Tal princípio força, portanto, a iniciativa privada a internalizar os custos ambientais gerados pela produção e pelo consumo na forma de degradação e de esgotamento dos recursos ambientais. Conforme Antunes (2005, p. 20):

> O PPP parte da constatação de que os recursos ambientais são escassos e o seu uso na produção e no consumo acarretam a sua redução e degradação. Ora, se o custo da redução dos recursos naturais não for considerado no sistema de preços, o mercado não será capaz de refletir a escassez. Em assim sendo, são necessárias políticas públicas capazes de eliminar a falha de mercado, de forma a assegurar que os preços dos produtos reflitam os custos ambientais.

A partir da análise do seu conceito, é possível observar as suas duas vertentes: seu caráter preventivo, que objetiva evitar que danos ambientais ocorram; e seu caráter repressivo, que, uma vez ocorrido o dano, busca sua reparação. Portanto, essas duas vertentes afastam a ideia de que este princípio permita a autorização para se poluir mediante um pagamento, pois seu verdadeiro fim é coibir que excessos sejam cometidos, com a obrigação prevista em norma formal para os custos sociais decorrentes deste dano. Sendo assim, a responsabilidade objetivada por danos ambientais é um eficiente meio para que o princípio do poluidor-pagador seja aplicado no direito internacional, uma vez que a discussão não se perde em questões relacionados à culpabilidade, mas tão somente no resultado observado e na relação do fato com o causado. Não obstante, verifica-se atualmente a aceitação deste princípio nos ordenamentos internos dos Es-

tados-membros da comunidade europeia, bem como o número crescente de outros Estados que a ele aderem, como o Brasil.

É certa, então, a necessidade e efetividade da aplicação do princípio do poluidor-pagador. Como se certificar, no entanto, que estes preceitos serão conhecidos e obedecidos pela população? É aí que entra o princípio da participação. Posto de forma simples, este princípio propõe uma atuação em conjunto, integrando a informação à educação ambiental e fazendo de toda a população guardiã do meio ambiente, tendo previsão legal nos arts. 6º, § 3º, e 10, da Política Nacional do Meio Ambiente, e art. 225, § 1º, VI, da Constituição Federal.

Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, que definiu educação ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (art. 1º, Lei nº 9.795/99).

Na prática, pode-se dividir a educação ambiental em algumas categorias, como a comportamental, que prioriza a formação das crianças, e a popular, que entende o processo educativo como um ato de criação de sujeitos políticos atuantes na sociedade. Isto porque cada ramo está sujeito às suas próprias vicissitudes, sendo necessário observá-los individualmente e aplicar as devidas metodologias a cada um. É justamente esta pluralidade de meios pedagógicos que se deve explorar para que sejam atingidos resultados satisfatórios e amplos após a institucionalização do princípio do poluidor pagador.

2. DA RESPONSABILIDADE CIVIL

As diversas interações humanas se externalizam tanto por ações quanto por omissões que podem provocar inúmeras reações no mundo, contudo dentro deste número infinito de possibilidade existem as reações que provocam algum dano. Torna-se necessário um mecanismo dentro do ordenamento jurídico centrado na ideia de justiça e na reparação de danos. Tal mecanismo é a responsabilidade civil.

A responsabilidade civil nasce de um dever jurídico que obriga o causador do dano a indenizar a vítima, conforme define Silva (2010, p. 642):

> Dever jurídico, em que se coloca a pessoa, seja em virtude de contrato, seja em face de fato ou omissão, que lhe seja imputado, para satisfazer a prestação convencionada ou para suportar as sanções legais, que lhe são impostas. Onde quer, portanto, que haja obrigação de fazer, dar ou não fazer alguma coisa, de ressarcir danos, de suportar sanções legais ou penalidades, há a responsabilidade, em virtude da qual se exige a satisfação ou o cumprimento da obrigação ou da sanção.

Stoco (2007, p. 114) conceitua a responsabilidade civil por meio da sua própria origem:

> A noção da responsabilidade pode ser haurida da própria origem da palavra, que vem do latim *respondere*, responder a alguma coisa, ou seja, a necessidade que existe de responsabilizar alguém pelos seus atos danosos. Essa imposição estabelecida pelo meio social regrado, através dos integrantes da sociedade humana, de impor a todos o dever de responder por seus atos, traduz a própria noção de justiça existente no grupo social estratificado. Revela-se, pois, como algo inarredável da natureza humana.

Gagliano e Pamplona (2004, p. 3) preceitua que:

> Responsabilidade, para o Direito, nada mais é, portanto, que uma obrigação derivada – um dever jurídico sucessivo – de assumir as conseqüências jurídicas de um fato, conseqüências essas que podem variar (reparação dos danos e/ou punição pessoal do agente lesionado) de acordo com os interesses lesados.

Portanto, de modo geral, a noção de responsabilidade está intimamente ligada com as relações humanas, o que gera dinamismo constante dentro do direito. Em uma análise história, observa-se que, por se tratar de uma noção básica de justiça (reparar um dano causado a alguém), o instituto da responsabilidade civil é antigo e tem origem no Direito Romano, além de ser calcada na forma de vingança. Todavia, o instituto foi se desenvolvendo à medida que o Estado agregava a si o poder jurisdicional. A responsabilidade civil se desenvolveu ao ponto de ser dividida em subje-

tiva e objetiva. A responsabilidade subjetiva está intimamente ligada a uma conduta culposa lato sensu, que envolve a culpa stricto sensu e o dolo.

Com o tempo, observou-se que a responsabilidade civil subjetiva não era capaz de resolver todos os casos e, mais uma vez, este instituto foi aperfeiçoado com o desenvolvimento da responsabilidade civil objetiva, na qual o elemento culpa é desconsiderado. Conforme Stoco (2007, p. 157), "o próximo passo foi desconsiderar a culpa como elemento indispensável, nos casos expressos em lei, surgindo a responsabilidade objetiva, quando então não se indaga se o ato é culpável".

2.1. DOS PRESSUPOSTOS DA RESPONSABILIDADE CIVIL

De forma geral, a Responsabilidade Civil parte de três pressupostos: conduta (culposa nos casos de responsabilidade civil subjetiva), dano e nexo causal. É na existência destes três elementos que surge dentro do ordenamento jurídico um dever máximo de indenizar aquele que sofreu o dano. A conduta se exterioriza por uma ação ou omissão, configurando-se, portanto, como ato primário do ato ilícito. Nesse contexto, assim entende Diniz (2005, p. 43):

> A ação, elemento constitutivo da responsabilidade, vem a ser o ato humano, comissivo ou omissivo, ilícito ou lícito, voluntario e objetivamente imputável do próprio agente ou de terceiro, ou o fato de animal ou coisa inanimada, que cause dano a outrem, gerando o dever de satisfazer os direitos do lesado.

Logo, a conduta para ser responsabilizada deve ser contrária ao ordenamento jurídico e causar o dano, pressuposto este essencial para responsabilidade civil e conceituado da seguinte forma por Diniz (2006, p. 44): "lesão (diminuição ou destruição) que, devido a um certo evento, sofre uma pessoa, contra a sua vontade, em qualquer bem ou interesse jurídico, patrimonial ou moral".

A posição de destaque deste pressuposto é corroborada por Stoco (2007, p. 128): "O dano é, pois, elemento essencial e indispensável à responsabilização do agente, seja essa obrigação originada de ato ilícito ou

de inadimplemento contratual, independente, ainda, de se tratar de responsabilidade objetiva ou subjetiva". Contudo, não é a mera existência entre conduta e dano que se caracteriza o dever de indenizar, ainda é necessário o nexo causal ou nexo de causalidade. Neste sentido, Cavalieri Filho (2012, p. 67) define o nexo causal como "elemento referência entre a conduta e o resultado. É através dele que poderemos concluir quem foi o causador do dano". Assim, o nexo causal possui uma dupla função: determinar a quem se deve atribuir um resultado danoso e verificar a extensão do dano a se indenizar.

2.2. DA EVOLUÇÃO DA RESPONSABILIDADE CIVIL NO DIREITO INTERNACIONAL

A evolução dinâmica das relações humanas faz com que a responsabilidade civil tome contornos cada vez maiores, surgindo a responsabilidade administrativa, responsabilidade ambiental, responsabilidade internacional e, até mesmo, suas junções como a responsabilidade ambiental internacional.

Não se pretende, no presente trabalho, discutir as diferentes nomenclaturas, tendo em vista que a origem está dentro da gênese da responsabilidade civil. Mas, é importante destacar a constante evolução do Direito Internacional que fomentou um ramo autônomo e com elementos normativos e axiológicos de modo a consolidar uma comunidade internacional de Estados soberanos, indivíduos e organizações internacionais. Tal contexto cria uma verdadeira ordem pública de modo a ensejar um dos mais importantes princípios do Direito Internacional, isto é, a responsabilidade internacional do Estado, na qual um Estado soberano em virtude da sua ação ou omissão poderá ter sua conduta tida como ilícita em referente as regras estabelecidas por esta comunidade internacional de tal modo que este será responsabilizado internacionalmente. Trata-se de uma teoria moderna baseada no conceito inicial da responsabilidade jurídica latu sensu e, por isso, tem como objetivo principal a obrigação de reparação de um dano causado por um agente.

Em plano internacional, tal obrigação é levantada sob diversos conceitos, sendo importante destacar a lição de Browlie (1997, p. 457):

> Nas relações internacionais, como em outras relações sociais, a invasão da esfera jurídica de um sujeito de Direito por outra pessoa jurídica gera responsabilidade que reveste várias formas definidas por um sistema jurídico particular. A responsabilidade internacional é normalmente considerada a propósito dos Estados como sujeitos comuns de Direito.

Outrossim, importante é a definição de Ramos (2010, p. 33):

> [...] a responsabilidade internacional do Estado é uma relação jurídica, qualificada como sendo instituição, princípio geral do direito, obrigação jurídica ou mesmo situação jurídica pela doutrina e jurisprudência, na qual o Direito Internacional justamente reage às violações de suas normas, exigindo a preservação da ordem jurídica vigente.

Dos conceitos apresentados, é importante destacar que ambos apresentam influência do Direito Internacional Moderno, visto que considera a existência de outros sujeitos internacionais do qual o Estado possa ter relação. Contudo, são frutos de uma evolução bem-vinda para a comunidade internacional, tendo em vista que a doutrina clássica por muito tempo considerou a responsabilidade internacional apenas para os atos atentatórios decorrente das relações entre Estados. Conforme adverte Pereira (2000, p. 41): "Autores clássicos [Anzilotti, Paul Fauchille e Akwyn Freeman] fundam suas Teses ou Teorias, no princípio de que se um Estado viola suas obrigações contra outro Estado ou súditos deste último o Estado infrator está obrigado a reparar o dano causado".

Insta, por oportuno, salientar que Mazzuoli (2015, p. 39) também aponta a fragilidade do conceito tradicional frente as evoluções do Direito Internacional Público:

> Nas relações dos Estados com as pessoas sujeitas à sua jurisdição o instituo da responsabilidade internacional também opera, notadamente no que diz respeito às violações estatais aos direitos humanos. Aliás, os Estados são os principais obrigados para com o Direito Internacional dos Direitos Humanos e, por isso, podem (devem) ser responsabilizados por sua violação.

Neste contexto de ordem pública, desenvolve-se o princípio da responsabilidade internacional do Estado, tema este de grande importância para o Direito Internacional. Ora, se um Estado assume obrigações perante outros Estados na seara ambiental, este colocou para si tal responsabilidade de tal modo que uma ação ou omissão acarreta no dever de indenizar. Ademais, cumpre destacar que a proteção ao meio ambiente é um direito humano, sendo assim as cortes internacionais de direitos humanos, como a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem responsabilizado internacionalmente os Estados em virtude de danos ao meio ambiente.

Conforme já apontado, tal responsabilidade internacional sofre diversos empecilhos e são diversos os Estados violadores de direitos humanos que não respeitam decisões das cortes internacionais. Sendo assim, a pergunta que se faz é se o direito internacional é capaz de responsabilizar os verdadeiros agentes Estatais por danos ao meio ambiente.

2.2.1. DA RESPONSABILIDADE CIVIL NO DIREITO INTERNACIONAL DO MEIO AMBIENTE

Por muito tempo, os Estados eram verdadeiras entidades soberanas com fins em si mesmos, o que provocavam em atos unilaterais que causam danos ao meio ambiente e, consequentemente, a comunidade Internacional. Nesse diapasão, leciona Soares (2001, p. 35):

> Na verdade, inexistia mesmo uma preocupação com o meio ambiente que cercava as indústrias, pois, à falta de problemas agudos, havia um entendimento generalizado de que a natureza (entendida como um "dado" exterior ao homem) seria capaz de absorver materiais tóxicos lançados ao meio ambiente, e, por um mecanismo "natural" (talvez "mágico"?!), o equilíbrio seria mantido de maneira automática.

O tempo passou a mostrar os perigos de um desenvolvimento humano sem olhar a natureza o que desencadeou uma consciência ecológica da opinião pública comunidade internacional. Surge, então, o Direito Internacional Ambiental, que, segundo Varella (2004, p. 22), "deriva de um processo de expansão do direito internacional moderno, que não trata

apenas de fronteiras, como o direito internacional clássico, mas também de problemas comuns, processo típico de um período de globalização".

Reis (2010, p. 9) atribui a realização da Declaração de Estocolmo em 1972 como fundamental para tornar o meio ambiente uma questão global:

> Conclui-se, portanto, que a Declaração de Estocolmo de 1972 […] foi responsável por tornar o meio ambiente uma questão global. […] A Declaração de Estocolmo foi ainda o ponto de partida para o desenvolvimento do direito internacional do meio ambiente como um campo autônomo dentro do direito internacional, e abriu as portas para o surgimento de diversos tratados versando sobre matéria ambiental, além de declarações universais, como a Carta da Natureza, adotada em 1982, pela Assembléia-Geral da Organização das Nações Unidas.

Nesse contexto, as questões ambientais e a responsabilidade do Estado por danos ambientais se justificam em razão da existência de compromissos internacionais que obrigam o Estado a reparar algum dano causado seja contra outro Estado ou contra o indivíduo, que, neste caso, o direito ao meio ambiente se apresenta como direito humano.

Foram diversos os tratados e convenções criados para proteger o meio ambiente criando um novo paradigma interno nos países ricos. A punição por danos ambientais passou a ser recorrente nestes países forçando que as empresas causadoras de danos ambientais migrassem apenas os seus serviços para países pobres que carecem de um ordenamento jurídico sólido na proteção ao meio ambiente. Nota-se nesse fenômeno de migração apenas o deslocamento do serviço, sendo as sedes destas empresas ainda as destinatárias dos lucros auferidos. Estas empresas são chamadas de transnacionais.

As empresas transnacionais instalam seus projetos em países cuja proteção ao meio ambiente não está avançada o suficiente para barrar o investimento predatório, em muitos casos.

O que se observa, nesta relação predatória, é que os Estados continuam lucrando com a degradação ambiental. Apenas deslocam o dano ambiental para países pobres como forma de pregar a ideia na comunidade internacional que o Estado cumpre os seus tratados. Trata-se, portanto,

de um fenômeno ilusório que visa retirar do Estado desenvolvido a sua obrigação em proteger o meio ambiente na comunidade internacional.

Punir tais países se tornou um dos maiores desafios do Direito Ambiental Internacional, pois apenas com a análise do fenômeno da extraterritorialidade e da natureza transfronteiriça do dano ambiental será possível punir os verdadeiros Estados que degradam o meio ambiente.

2.2.2. DA RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR DANOS AMBIENTAIS INTERNACIONAIS

O Direito Internacional tem trabalhado com a problemática do dano ambiental transfronteiriço e a responsabilidade do Estado de origem da multinacional poluente. No momento em que um Estado assume a responsabilidade na comunidade ambiental, este deve adequar seu ordenamento jurídico, aumentando, portanto, seu dever de diligência com os princípios do poluidor pagador.

A localidade do fato não importa. Trata-se de verdadeira responsabilidade extraterritorial do Estado, pois ainda que a poluição tenha sido realizada fora do país de origem da multinacional, o fluxo financeiro e econômico continua sendo constante neste país, mostrando que o Estado é conveniente com o ato ilícito praticado pela empresa poluidora.

A extraterritorialidade e o dever de diligência do Estado no direito ambiental remetem ao caso *Trail Smelter,* que, em 1972, foi positivado na Declaração de Estocolmo para, finalmente, ser reafirmado na Rio 92:

> Os Estados, de acordo com a carta das Nações Unidas e com os princípios do direito internacional, têm o direito soberano de explorarem os seus próprios recursos de acordo com suas próprias políticas de ambiente e desenvolvimento, e a responsabilidade de assegurar que as atividades exercidas dentro da sua jurisdição ou controle não prejudiquem o ambiente de outros Estados ou de áreas para além dos limites da jurisdição nacional (Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992).

Insta destacar que a responsabilidade por ação ou omissão está prevista na Comissão de Direito Internacional no Projeto de Artigos sobre a

Responsabilidade do Estado (ONU, 2011) como independente do Estado ser ou não o Estado de origem proprietário da empresa transnacional. O dever diligência e fiscalização relaciona-se com o Princípio do Poluidor Pagador e torna mandatório que um Estado evite que ocorram atos dentro do seu território que causem efeitos não só no seu território, mas também no território de outros Estados. Logo, sendo o país sede a verdadeira matriz de uma indústria poluente, são de lá as ações que implicam em danos ambientais em outro país, tratando-se, portanto, de manifesto ato ilícito que enseja a responsabilidade civil do Estado poluente.

3. DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO CASO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Foi citado anteriormente que a educação ambiental tem muitas faces e a maioria delas é voltada à conscientização dos estudantes, ou seja, conta com a tomada de consciência que fará com que os cidadãos ajam de modo a preservar a natureza. No entanto, nem sempre este objetivo é atingido. Isto é facilmente notado através de situações cotidianas corriqueiras, como o ato de se jogar lixo na rua ou o descarte inapropriado de baterias. De fato, até mesmo o poder coercitivo do Estado não é suficiente para impedir que fatos como os descritos ocorram, pois muitos destes são geradores de multas ou até mesmo crimes ambientais.

É claro que fiscalização adequada e uma aplicação mais rigorosa das leis já existentes são essenciais para que elas sejam obedecidas, mas devemos igualmente explorar outras medidas preventivas que se mostrem eficazes. Sobre o tema, pondera Jacobi (2004, p. 31):

> Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, estimular uma visão global e crítica das questões ambientais e promover um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Entende-se, de um lado, que é necessário que os alunos compreendam a dimensão global do debate sobre a preservação do meio ambiente;

de outro, que uma abordagem interdisciplinar é ideal para o aprendizado. Ocorre que não se ouve falar muito sobre casos de responsabilização internacional por danos ambientais, de modo que as poucas ocasiões se tornam, inclusive, referência no assunto, como é o caso das citadas anteriormente.

A adoção das medidas apresentadas neste artigo se tornará combustível para o emprego do Método do Caso nas salas de aula. Este método não deve ser confundido com o estudo de caso: este último é uma ferramenta de pesquisa, ao passo que o primeiro é, segundo Antônio Carlos Gil (2004, p. 8), uma estratégia de ensino através da qual "uma parte da realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pelos alunos e pelo professor".

Diante da responsabilização dos grandes Estados através do princípio do poluidor pagador, o que se espera é que estes casos se tornem exemplos a serem explorados pelos educadores, que tratarão de um caso concreto e interdisciplinar, já que demonstrará o âmbito jurídico e internacional da preservação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o conhecimento tecnológico avança, maiores são as preocupações da comunidade internacional com o meio ambiente. São diversas as organizações internacionais que mobilizam esta comunidade para redigir tratados e convenções internacionais de modo a assegurar a proteção da natureza.

Apesar do apoio das grandes potências, o Direito Internacional do Meio Ambiente observa um verdadeiro fenômeno de indústrias potencialmente poluidoras que migram para países que apresentam grande fragilidade na proteção ao meio ambiente. Todavia, tais países não devem ficar impunes em razão dos princípios do poluidor pagador, bem como o dever de diligência e a extraterritorialidade que ordena que o país que causar danos ambientais em outro deve ser responsabilizado civilmente.

O fluxo de caixa entre a multinacional e a sede da empresa em outro país é o nexo causal necessário para se responsabilizar o Estado de origem da multinacional, tendo em vista que este país continua lucrando com a poluição, ou seja, estes países se beneficiam dos atos ilícitos praticados pela

multinacional que polui outro país. De modo geral, o que se observa é uma verdadeira omissão por parte de Estados soberanos que fazem vista grossas as indústrias poluidoras apenas para se beneficiar do lucro da atividade poluidora, desse modo, quem tem a perder é todo o planeta.

A condenação destes países que, como demonstrado, é juridicamente possível, é essencial para que os aprendizes da educação ambiental vejam que a preservação ambiental é uma questão global e que não deve ser tratada com leveza.

Quando a responsabilização internacional por danos ambientais for uma realidade presente, os educadores terão material suficiente e adequado para aplicar o Método do Caso em suas salas de aula e mostrar para seus alunos, com exemplos reais e recentes, que a destruição da natureza é um dever de todos e não sairá impune em hipótese alguma.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA**: Comentários à Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

BROWNLIE, Ian. **Princípios de Direito Internacional Público**. Tradução: Maria Manuela Farrajota *et al*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001.

CAVALIERE FILHO, Sérgio. **Programa de Responsabilidade Civil**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro – Responsabilidade Civil**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

JACOBI, Pedro. **Educação e meio ambiente – transformando as práticas**. *In*: Revista Brasileira de Educação Ambiental, nº 0, Brasília, 2004.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: RT, 2012.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. São Paulo: RT. 2015.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 17 ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

ONU, **Declaração do RIO Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992**.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo; GAGLIANO, Pablo Stolze. **Novo curso de Direito Civil Responsabilidade Civil.** 2.ed. rev. amp.e atual.v.III. São Paulo: Saraiva, 2004.

PEREIRA, Luís Cezar Ramos**. Ensaio sobre a responsabilidade internacional do Estado e suas conseqüências no Direito Internacional.** São Paulo: LTr, 2000.

RAMOS, André de Carvalho. **Responsabilidade Internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis – teoria e prática do direito internacional.** 1 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

REIS, Alessandra de Medeiros Nogueira**. A Responsabilidade Internacional do Estado por Dano Ambiental**. 1 ed. São Paulo: Campus Jurídico, 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. **O método do caso na educação jurídica**. Rio de Janeiro, v.09, n. 03, 2016.

SOARES, Guido F. Silva. **Direito internacional do meio ambiente. Emergência, obrigações e responsabilidades.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

STOCO, Rui. **Tratado de responsabilidade civil: doutrina e jurisprudência**. 7 ed. São Paulo Editora Revista dos Tribunais, 2007.

VARELLA, Marcelo Dias. **Direito internacional econômico ambiental**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

PENSAR E AGIR NA CONSERVAÇÃO DO SOLO: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ABORDAGENS DO SOLO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ESCOLAR

Anderson Felipe Leite dos Santos[71]

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento capitalista e a consequente intensificação da exploração econômica dos recursos físico-naturais pelas atividades produtivas, a apropriação, cada vez mais desenfreada, da rentabilidade do solo, passou a refletir uma série de impactos socioambientais relacionados a este recurso, seja pela introdução de novas técnicas de manejo nas atividades agropecuárias, seja pela reprodução de técnicas tradicionais, a exemplo das queimadas. O fato é que a degradação do solo tem se tornado um problema que tanto repercute sob o nível de sua produtividade, como na promoção de desequilíbrios naturais preexistentes.

O avanço das fronteiras agrícolas do agronegócio no campo brasileiro é ilustrativo da forma como o capital tende a se apropriar deste recurso e dele extrair, muitas vezes de forma predatória, sua máxima rentabilidade. Neste caso, o uso frequente e intenso de agrotóxicos que contaminam o

71 Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente-SP.

solo e a retirada da cobertura vegetal para dar lugar a lavouras e pastagens são ações propositivas a processos que degradam o solo. Por outro lado, a pequena agricultura, em menor grau, vale salientar, também tem adotado práticas agropecuárias que incidem para a degradação dos solos, e isso se deve, em grande parte, a falta de informação que a adoção de ações pautadas na exploração prejudicial do solo.

Diante desse contexto, o papel da Geografia enquanto ciência que pensa a realidade socioespacial e dela extrai as explicações para a relação sociedade-natureza deve direcionar a abordagem geográfica para a construção de referenciais explicativos para estes fenômenos e processos, bem como servir de base para a formação consciente e crítica dos cidadãos a partir da problematização da relação entre o desenvolvimento capitalista e a exploração deste recurso físico-natural. Assim, o estabelecimento de relações próximas entre a ciência geográfica e a geografia escolar é indispensável, destacando-se o papel do professor de Geografia, que através de suas aulas podem desenvolver práticas capazes de despertar no aluno o interesse em conhecer o solo, compreender a sua importância e contribuir para sua preservação.

Em vista disso, este trabalho, um recorte da monografia apresentada para a conclusão do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, tem como objetivo compreender a abordagem teórico-metodológica do Componente físico-natural solo na formação continuada e a sua importância na construção da prática docente em Geografia na educação básica. Para isto, tomou-se como referência analítica o contexto formativo e de atuação docente de uma turma do Curso de Especialização em Ensino de Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, composta por 25 alunos.

Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem em pressupostos de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação, por propor metodologias de como os discentes da especialização em ensino de Geografia poderiam desenvolver atividades sobre o solo no âmbito escolar e identificar sobre a maneira como esses alunos que fazem a especialização em ensino de Geografia, que atuam ou não na educação básica, desenvolvem ou desenvolveram atividades e propostas metodológicas referente ao conteúdo de solos e as temáticas relacionadas a esse recurso físico-natural no ensino da Geografia escolar. Ademais, enfatiza-se que as atividades foram desenvol-

vidas nos meses de abril e agosto de 2020, sendo 2 encontros no mês de abril (presencial) e 2 encontros em agosto (remoto), devido à pandemia do Covid-19.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Nos diversos cursos de licenciatura, muito se discute as transformações que atingem a sociedade e a forma como estas redefinem as estruturas didático-pedagógicas que medeiam o processo de ensino e aprendizagem, demandando aos professores uma formação continuada em que possa ser trabalhado as novas demandas do ensino. Porém, o que ainda se observa é o distanciamento da universidade do ambiente escolar no que tange à participação dos graduandos e dos próprios professores universitários, principalmente com aqueles que trabalham com disciplinas específicas, sem serem da área de ensino, dentro das escolas de educação básica. Diante disso, levanta-se a seguinte questão: será que a formação do professor realmente está ocorrendo de forma completa? O que alimenta o distanciamento entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura?

Sem dúvidas, as perguntas expostas requerem reflexão profunda pautada na análise e comparação dos diferentes cursos de licenciatura espalhados por todo o território brasileiro. Porém, constata-se a necessidade de uma formação que seja aliada a teoria e a prática docente, pois não adianta os licenciados terem apenas um conjunto de conhecimentos, sem saberem utilizá-los. Nessa perspectiva, destaca-se que não queremos retratar aqui que a teoria não é importante. Pelo contrário, ela é extremamente necessária para que os futuros professores tenham o domínio dos conteúdos que são trabalhados na sua área de atuação, seja ela a Geografia, a História, a Sociologia e as demais ciências que existem e são trabalhadas como disciplinas escolares. O que queremos ressaltar é a necessidade das abordagens dos conteúdos de modo a associar teoria e prática, convergindo para um aprendizado mais prazeroso e significativo.

Tomando como enfoque principal a Ciência Geográfica no contexto da licenciatura, pode-se observar que existe uma fragmentação dos componentes curriculares que são ofertados durante o curso, tendo componentes específicos da ciência geográfica, como a Geografia da População,

a Geografia Física, a Geografia da Indústria, Comércio e Serviços, a Geografia Econômica, além de componentes de outras áreas que são abordados na Geografia, como a Geomorfologia, a Climatologia, a Pedologia, e também componentes voltados ao ensino da Geografia, como a Metodologia do Ensino em Geografia e o Ensino de Geografia, bem como os componentes da área da educação como a Didática, Psicologia da Educação, entre outros.

Com relação aos componentes específicos da ciência Geográfica e das outras áreas abordadas por ela, observa-se que os professores muito se dedicam aos conteúdos teóricos da disciplina pouco relacionando tais conteúdos à realidade do ensino de Geografia nos espaços escolares e estes conteúdos nos livros didáticos, que é uma ferramenta muito utilizada pelos licenciados na educação básica. Outro ponto é que, muitas das vezes, os alunos não veem as abordagens dos conteúdos de pedologia e geomorfologia, na prática, o que dificulta muito a aprendizagem dos discentes, refletindo na dificuldade de trabalhar-se estes assuntos em sala de aula de forma dinâmica.

Outra situação que ocorre é que só se trabalham as metodologias de ensino nos componentes voltados ao ensino da Geografia, que por vezes ocupam um pequeno espaço dentro do próprio curso de licenciatura. Assim, demonstra-se a necessidade dos professores das diferentes áreas da Geografia darem enfoque não somente na parte teórica, mas buscarem trazerem as abordagens para o âmbito da prática docente, podendo contribuírem para a formação de professores que possuam conhecimentos e saibam aplicá-los de forma significativa no ensino fundamental e médio. Segundo Cavalcanti (2008, p. 96): "A formação do professor de Geografia está bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia Acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente".

Nesse contexto, precisa-se destacar que os conteúdos abordados na Geografia Acadêmica diferem daqueles abordados nas escolas da educação básica. Isso é considerado bastante negativo, pois como uma disciplina escolar que toma como base uma ciência não acompanha as transformações que ocorrem dentro da própria ciência? Como os professores estudam algo na Geografia Acadêmica que se difere das abordagens na Geografia Escolar, mesmo que saibam que nessa tenha uma organização dos temas

diferentes da Geografia Acadêmica? De fato, será que os licenciados recém-formados e, até mesmo, os professores com muitos anos atuando na educação básica conseguem desenvolverem uma Geografia crítica, com abordagens dos assuntos envolvendo o cotidiano dos alunos? São inúmeras as perguntas que podem e poderiam ser levantadas sobre as contradições do ensino de Geografia que perpassam os tempos e não são respondidas de forma que se encontre uma solução que contribua com a consolidação e valorização desta ciência de uma forma plena e concreta no ensino básico. Trata-se de um saber que pode ter seu verdadeiro reconhecimento como uma ciência que tem seu objeto de estudo centrado no espaço geográfico, tendo como principal sujeito de análise a sociedade que se transforma com o tempo e merece destaque nas discussões na educação básica, pois essas transformações impactam diretamente e indiretamente na vida das pessoas de qualquer idade, sexo, raça e classe social.

Sendo assim, é necessário ressaltar que a Geografia possibilita que as pessoas observem, interpretem e analisem de diferentes formas os acontecimentos em todas as esferas sociais, seja envolvendo as questões socioambientais, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais. Andrade (2008, p. 28) ressalta que "a sua preocupação central é a formação da sociedade e os tipos de intervenção que está sociedade executa na natureza".

Pode-se compreender daí que o distanciamento entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar faz com que a maioria dos professores deixem de lado o conhecimento que aprenderam na universidade e só trabalhem com o que está sendo abordado no currículo ou, até mesmo, só sigam o que está sendo abordado no livro didático. De acordo com Cavalcanti (2010, p. 7):

> O foco na escola deve estar nos mesmos conteúdos aprendidos na graduação. Mas eles devem ser estruturados de outra maneira para ser apresentados às crianças. Preocupa ver que isso nem sempre é discutido na universidade. Resultado: quando chegam à sala de aula, os recém-graduados abandonam os conteúdos que aprenderam e se rendem a uma estrutura engessada. É preciso que eles alimentem a disciplina com novas reflexões e abordagens. Isso evita a deterioração da Geografia acadêmica, pois quem torna a disciplina viva é o educador.

Por isso, a importância do tratamento dos conteúdos na graduação, utilizando metodologias que possibilitem a aplicação dos conteúdos na educação básica em prol de mostrar para os futuros professores que há caminhos metodológicos que possibilitam aliar discussões teóricas da universidade com os conteúdos abordados no ensino fundamental e médio. É possível demonstrar ainda através de diversas metodologias que se tem como transpor os temas, de diferentes formas, proporcionando um melhor processo de ensino e aprendizagem dos discentes envolvidos. De acordo com Callai (1995, p. 40):

> Há um caminho muito longo a ser percorrido ainda, a esse respeito. Os nossos cursos na universidade devem informar, permitir que o aluno adquira um grande repertório de conteúdos e saiba discuti-los teoricamente; ou deve formar um bom professor que saiba discutir e ensinar o processo de aprender, e daí transite entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino consequente com aquilo que se espera da escola no mundo atual. O profissional que um curso de graduação –licenciatura forma vai trabalhar com a educação, com o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo que é parte do currículo do primeiro e do segundo grau. A sua prática não é construir coisas, organizar/administrar problemas, ensinar/treinar certas técnicas, mas é educar. E educar entendemos que seja criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania, e ao exercício dela.

Assim, trago-lhes a seguinte questão: Como os professores de Geografia já formados há muitos anos e, até mesmo, os formados há poucos anos que atuam na educação básica irão criar condições para instrumentalizar pessoas a fim de que as mesmas tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela?

Temos que pensar, pois é de suma necessidade que haja uma formação continuada que levem os professores aos novos conhecimentos para lidarem com as transformações que ocorrem constantemente com relação a novas metodologias de ensino, uso das novas tecnologias e novas abordagens teórico-metodológico da própria Geografia. Assim, é preci-

so uma reestruturação com relação ao distanciamento que ocorre entre a universidade e os professores após terminarem as atividades na graduação, principalmente em relação àqueles que não procuram ou não possuem oportunidade de ingressarem numa pós-graduação. Seria necessário e importante que as próprias universidades oferecessem cursos de capacitação de forma contínua para esses professores formados, pois muitas vezes até possuem uma formação continuada porém, muito limitada, sendo oferecida pelo próprio governo e município onde esses educadores atuam.

É preciso também que os professores possam ter tempo para participar das formações que são oferecidas, pois a maioria dos educadores, principalmente de disciplinas específicas, precisa se deslocar diariamente para ministrar aulas em várias escolas devido à má remuneração paga para esses profissionais. Dessa forma, não sobra nenhum horário para possam participar de formações que tanto poderiam enriquecer seus conhecimentos, contribuindo ainda mais para uma educação de melhor qualidade e permitindo o acesso à cidadania de forma concreta.

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES E ABORDAGENS DOS CONTEÚDOS DE SOLO

O livro didático é uma ferramenta disponibilizada pelo Estado e bastante utilizada na educação básica pelos professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, precisa-se refletir sobre a qualidade deste recurso, pois algumas vezes os livros didáticos não trazem uma abordagem concisa e atualizada dos conteúdos essenciais para as disciplinas, além de não constituírem um material com uma linguagem capaz de ajudar o aluno a compreender melhor os conteúdos, desfavorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Silva e Sampaio (2014, p. 174) relata que:

> Para haver um processo de ensino e aprendizagem eficiente é preciso a participação de vários elementos envolvidos nesse processo, entre os quais se pode destacar o livro didático, que é um dos recursos mais disponibilizados nas escolas públicas brasileiras. Por isso, a necessidade de se ter livro didáticos de qualidade, que auxiliem os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para

> a formação de cidadãos críticos e atuantes frente às problemáticas vivenciadas na contemporaneidade.

Assim, destaca-se a importância dos professores das diferentes disciplinas reunirem-se para discutir a respeito dos livros didáticos disponibilizados pelas editoras, a fim de que encontrem um material de melhor qualidade, seja com relação aos textos, imagens, tabelas e atividades. Com isso, contribuiriam da melhor forma possível na aprendizagem dos discentes envolvidos. Nem sempre os professores dispõem e/ou reservam um momento para analisar os livros didáticos, já que não possuem tempo devido à sua rotina diária ou pelo fato de não possuírem interesse em escolher esta ferramenta. Um livro didático que não seja atrativo, não apresente uma linguagem apropriada para a sua idade ou, até mesmo, contenha atividades descontextualizadas faz com que o aluno perca o interesse em utilizar este recurso, que muitas vezes é a única ferramenta didático-pedagógico disponibilizada pelas escolas públicas.

Nesse contexto, ao falarmos do livro didático de geografia, ressalta-se também a necessidade de gráficos, imagens e conteúdos críticos e completos, como afirmam Silva e Sampaio (2014). Isso porque é preciso entender e ressaltar que a "Geografia é uma ciência que estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da história" (CAVALCANTI, 1998, p. 127). Dessa maneira, não tem como os alunos, ao usarem o livro didático para observarem e analisarem os diferentes espaços geográficos, não terem acesso às devidas imagens para observarem o que se alterou com o processo de urbanização, por exemplo, e os gráficos para retratar o que alterou quantitativamente e, também, qualitativamente nos espaços com o tempo, como a quantidade de população, a faixa etária da população, entre outros aspectos abordados na disciplina.

Seria de extrema importância que os livros didáticos de Geografia partissem do local para o global, destacando a cidade e o estado onde os alunos estão inseridos, pois facilitaria uma melhor compreensão dos conteúdos a partir da realidade vivenciada pelos educandos. Mas não é bem isso que se pode observar, já que os livros didáticos costumam trazer abordagens distantes da realidade vivida pelos alunos, principalmente quando são sobre o território brasileiro, cujo destaque é dado à região sudeste,

especialmente o estado de São Paulo, devido à sua importância histórica no processo de formação territorial brasileiro.

Segundo Pontuscka (1984), para que o livro didático parta do "meio vivido" pelo estudante e faça desta vivência um recurso para o ensino e aprendizagem da Geografia, o material precisa ser elaborado especificamente para o município/local onde o educando vive. Apesar de ser uma excelente alternativa, nem sempre é possível produzir um livro didático específico para o município. Neste caso, é importante que o livro ofereça algum subsídio para que o professor trabalhe questões relacionadas ao município no qual a criança estudante vive.

Nesse sentido, como seriam os subsídios oferecidos pelo livro didático para o professor trabalhar questões relacionadas ao município que o aluno vive (PONTUSCKA, 1984)? Poderia ser, por exemplo, propondo atividades de pesquisa para os estudantes sobre o conteúdo abordado no capítulo que pudessem envolver uma pesquisa no bairro, município e estado residente do educando, possibilitando aguçar no aluno a percepção, observação, reflexão e análise dos variados fenômenos que ocorrem nos diferentes espaços geográficos, como no território da sua cidade, despertando um olhar observador e crítico sobre as transformações dos diferentes espaços que os cercam. Por outro lado, o professor de Geografia precisa pensar em possibilidades para trabalhar os conteúdos na educação básica, considerando o vivido pelos estudantes, pois o professor que apenas se detém ao livro didático como única estratégia para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos discentes tende a tornar a disciplina desestimulante para os alunos, além de prejudicar a aprendizagem dos mesmos.

Torna-se inquestionável a necessidade por parte dos professores desenvolverem metodologias que estimulem os alunos a participarem das aulas de forma efetiva, contribuindo para que os estudantes vejam que a Geografia está presente no seu cotidiano, sendo indispensável para sua vida e seu crescimento pessoal. Nesse sentido, ao entender-se a importância da escolha do livro didático e a atuação dos professores de Geografia na educação básica, destacam-se a relevância da temática dos conteúdos de solos nos livros didáticos do ensino fundamental e médio, pois, este recurso natural, é de suma importância para que haja por exemplo, a produção e reprodução dos espaços geográficos.

Para Fontes e Muggler (1999), a escola mostra-se como ambiente propício para propagação de conhecimentos acerca da importância ecoló-

gica, social e econômica da conservação dos solos. Para os aprendizes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), o conceito de solo é muito abstrato, pois o estudante, por vezes, não possui contato algum com o solo no seu dia a dia (OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, a ciência geográfica deve proporcionar o conhecimento da gênese, da distribuição espacial e das características do solo com enfoque no uso e na ocupação racional do espaço (COSTA; MESQUITA, 2010).

Destaca-se que o conteúdo de solos é negligenciado nas abordagens do livro didático de Geografia, fazendo com que não seja este conteúdo não seja abordado (ou seja abordado superficialmente) na educação básica. Por isso, é preciso refletir novamente no papel do professor, que pode, através dos seus conhecimentos, abordar o assunto sobre o solo de forma mais sólida, não se limitando apenas ao livro didático, mas buscando trabalhar com temas importantes e necessários para a formação crítica dos alunos. Segundo Azambuja (2019, p. 110-111):

> A Geografia escolar contém escolhas estabelecidas, previamente, em relação aos conteúdos curriculares […] na escola essa organização curricular é orientadora das práticas de ensino de conteúdos pré-estabelecidos, prontos para serem repassados aos alunos. A superação da pedagogia tradicional, marcadamente conteudista, não quer significar uma escola sem conteúdo, mas sim, uma escola onde o conteúdo seja meio e não fim em si mesmo, trabalhado com a finalidade formativa do sujeito, não meramente informativa ou com prioridade para a aquisição de informações. É preciso praticar a didática da Geografia desafiadora e criadora do raciocínio e da elaboração da análise geográfica. A análise geográfica inclui a apropriação de informações mas, principalmente, inclui a reflexão sobre as conexões socioespaciais, histórica e espacialmente situadas.

Precisa-se compreender também que o professor pode e deve, através de suas práticas em sala de aula, trazer uma geografia crítica para os alunos, buscando levantar questionamentos para os alunos sobre os diversos assuntos, entre eles o solo, tão importante para a manutenção da vida na terra. No entanto, o tema não tem seu devido espaço nas abordagens da Geografia escolar. Como afirmam Frason e Werlang (2010), a educação

em solos é trabalhada, principalmente, em áreas específicas de agronomia, silvicultura e outras. E muito superficialmente em geografia, o que não levou a uma popularização do conhecimento sobre o solo nas escolas.

Enfatiza-se, assim, que estudos já realizados sobre a abordagem do tema solos nas escolas de educação básica e, principalmente, na disciplina de Geografia, destacam que esses conteúdos têm sido apresentados de forma deficiente, incipiente e desconecta de outros temas inerentes à Geografia e distantes das experiências cotidianas dos alunos (PINTO, 2005; SILVA, et al., 2008; CIRINO, 2009; STEFFLER et al., 2010).

Desta maneira, as ações desenvolvidas pelos professores poderão contribuir para uma mudança no lugar ocupado pelo solo na Geografia escolar. Isso pode se dar a partir de estratégias metodológicas, em que o assunto pode ser trabalhado com outros temas, de forma transversal, nas abordagens sobre o meio ambiente, desenvolvendo projetos e escolhendo livros que tragam conteúdos enfatizando o solo.

Portanto, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o Brasil, o tema solo é abordado no contexto das ciências naturais. Contudo, esse tema poderia ser abordado também, de forma integrada, com o conteúdo do tema transversal "meio ambiente" podendo, assim, ser trabalhado em diversas matérias escolares visando uma compreensão mais ampla e completa por parte do aluno (BRASIL, 1997).

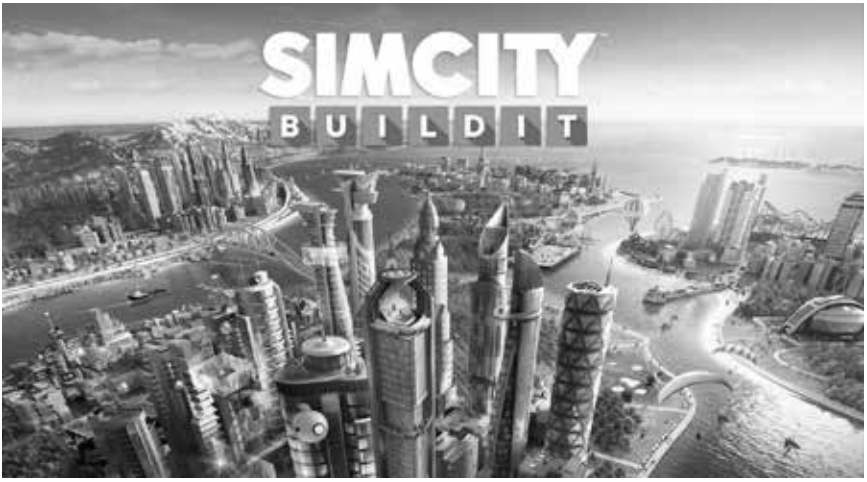
RESULTADOS E DISCUSSÃO

No último momento da disciplina "Ensino de Solos", da especialização em Ensino de Geografia da UEPB, foi solicitado que a turma composta por 25 discentes se dividissem em 5 grupos e apresentassem uma proposta de aula abordando um conteúdo sobre o solo. Os grupos deveriam apresentar um recurso didático referente a temática em tela, para uma turma do ensino fundamental ou médio. Destaca-se que, devido ao contexto da pandemia do Covid-19, as apresentações foram feitas através da plataforma Google Meet, que permite videoconferência. Foi estimado um tempo de 40 minutos para que houvessem as exposições de cada grupo, sendo que todos os participantes da equipe participariam ao longo da aula.

O primeiro grupo a apresentar trouxe uma proposta de aula para o 2º do ensino médio, destacando a degradação dos solos e a espacialização dos solos brasileiros e de sua variação, na qual os professores poderiam utilizar o livro didático, mapas dos solos, recurso audiovisual e experimentos para tentar reproduzir como ocorre a erosão nos diversos tipos de solo. De acordo com o grupo, espera-se a partir desta metodologia que os alunos com os trabalhos manuais e com as observações, se aproximem de forma satisfatória de um nível de compreensão sobre como ocorre as ações antrópicas, bem como os fenômenos naturais contribuem na degradação do solo.

O grupo 2 trouxe uma proposta de aula para o 6º ano do ensino fundamental, cujo tema foi o uso e ocupação dos solos na cidade. Os objetivos propostos foram compreender a importância dos solos para o nosso cotidiano e apresentar de forma prática como se dá o uso e ocupação do solo na zona urbana. Os professores de Geografia do 6º ano poderiam realizar a aula de forma expositiva e dialogada, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Em seguida, buscaram através do jogo "simcity" (figura 14) uma aprendizagem significativa e a interação entre os estudantes em sala de aula, onde todos discutiriam acerca do uso do solo e do jogo para verificar o melhor local para construção de sua cidade, levando em consideração toda dinâmica do recurso. Os educandos também atentaram-se para a percepção de impactos associados à ocupação do solo.

Figura 1. Capa do jogo *Simcity*



Fonte: Google imagens.

No jogo, será analisada a dinâmica de uma planície no espaço geográfico, quanto ao tipo de solo presente (para construir sua cidade), analisando a questão da poluição do solo, tipo de vegetação presente, poluição dos lençóis freáticos etc. Após a exposição da aula, os conteúdos aprendidos e discutidos seriam diversos, podendo citar o uso do solo e sua valorização; desigualdade socioespacial; a influência do capitalismo no poder de posse da população; as consequências sociais da desigualdade espacial.

Salienta-se que o grupo 3, também trouxe uma proposta de aula sobre o solo para o 6º ano do ensino fundamental II. No entanto, o tema abordado pelo grupo foram os tipos de solos. O objetivo proposto seria conhecer e identificar os diferentes tipos de solo. A aula terá natureza expositiva e dialogada, seguida de uma aula de campo, visto que se observa por parte de alguns professores dificuldades em abordar algumas temáticas da geografia, dentre elas a ciência do solo. Deste modo, a partir dessa proposta de aula, facilitaria o processo de aprendizagem por parte dos discentes. Essa sugestão busca dinamizar a abordagem dessa temática, visto que a mesma é trabalhada em sala de aula apenas com o livro didático, mas que, devido à sua oferta e variedades de recursos, pode ser trabalhada em diferentes metodologias tanto em sala quanto fora dela. De acordo com a equipe, o desenvolvimento da aula buscará de forma didática aplicar as seguintes metodologias:

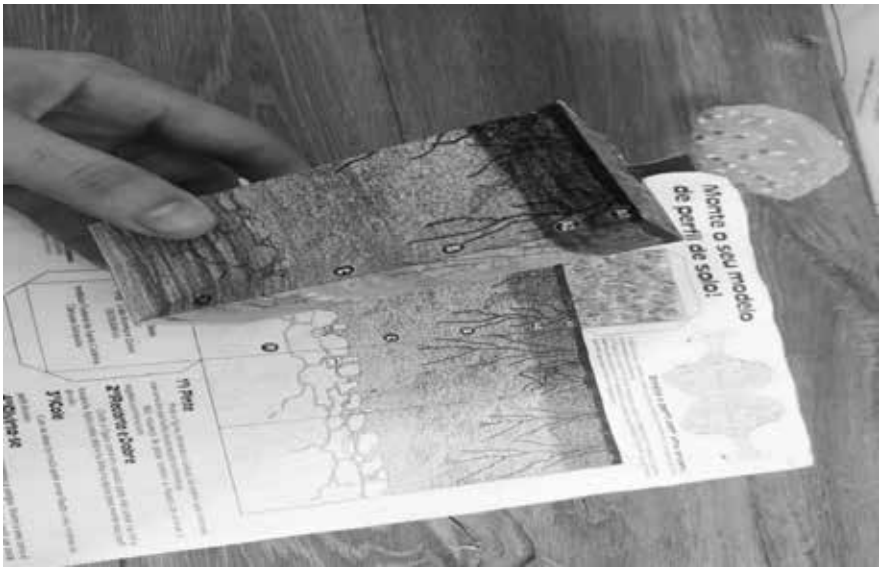
> 1-Aula expositiva e dialogada: sobre os tipos de solos, suas características e particularidades e seu uso.
>
> 1-Aplicação de um questionário: sobre o conceito de solo, sua importância e o porquê de estudá-lo.
>
> 2-Aula de Campo: com o objetivo de visualizar, coletar, amostras de solos presentes nos diferentes lugares do Município.
>
> 3-Recurso Didático: em sala, diferenciar através das cores, densidade, textura e consistência dos solos coletados, para a plantação de um grão de feijão em cada solo.
>
> 4-Apresentação dos experimentos e discussões (como se deu o desenvolvimento do feijão em cada tipo solo).
>
> 5-Aplicação de um questionário (o mesmo questionário aplicado anteriormente).

Ainda de acordo com o grupo 3, as propostas a serem trabalhadas na turma serão de fácil aplicação, pois não dependerão de muitos recursos no desenvolvimento das atividades. Na aula de campo, será possível observar que na prática a aprendizagem se dará de forma mais proveitosa para os alunos, que poderão visualizar, tocar e sentir a diferença em cada tipo de solo coletado.

O tema trazido pelo grupo 4 fez referência à prática da agricultura no continente africano para ser aplicado no 9º ano do ensino fundamental II. Os objetivos propostos foram analisar as diferentes práticas de agricultura no continente africano e os impactos dessa prática no solo, além de conhecer alguns tipos de solo do continente africano. Para o desenvolvimento da proposta, os professores poderiam optar pela aula expositiva e dialogada, com análise de mapas e imagens. Será discutida a importância do solo para a agricultura africana, bem como sua preservação. Na primeira etapa, poderá ser feita uma sondagem onde os alunos farão questionamentos que expressem os conhecimentos sobre o conteúdo. Na segunda etapa, poderá ser passado em sala o filme "O menino que descobriu o vento". Na terceira etapa, seria proposto a discussão do filme e os manejos do solo no continente africano, bem como sobre as relações socioespaciais, trazendo o tema para a escala local. Ademais, seria realizada prática de solo e, no momento final, um sarau geográfico com exibição de cordéis sobre o solo e recitação dos mesmos acompanhados de um café da manhã ou chá da tarde.

O quinto e último grupo trouxe uma proposta de aula para o 6º ano do ensino fundamental II. Os objetivos propostos foram: compreender o processo de formação do solo, entender o que é o solo e qual a importância de conhecê-lo; analisar a atuação do intemperismo na formação do solo; atentar para a influência do clima, organismos, material de origem, relevo e tempo na formação dos diferentes tipos de solos. Assim, poderia ser solicitado o desenvolvimento de uma atividade impressa, que consistiria na montagem e pintura de um modelo 3D de um perfil de solo. Na figura 15, é possível observar o perfil do solo em 3D criado pelo grupo 5.

Figura 2. Perfil do solo em 3D, proposto pelo grupo 5



Fonte: Grupo 5 (2020)

Ao término deste breve estudo sobre a formação do solo, pode-se considerar que seu desenvolvimento envolverá diferentes processos (físicos, químicos e biológicos) que operam sobre as rochas presentes na crosta terrestre, além dos fatores de formação do solo (clima, organismos, material de origem, relevo e tempo) que influenciam diretamente no desenvolvimento, ocasionando a diversidade de solos existentes na superfície.

Desta maneira, pode-se perceber que cada grupo que participou das interações e exposições das aulas trazendo propostas diferentes sobre temas que envolvem o solo e que podem ser desenvolvidas na educação básica. O resultado disso é a popularização dos conhecimentos sobre o solo por parte dos estudantes de todas as séries. Ademais, apesar de terem sido destacadas as séries que as aulas poderiam ser desenvolvidas, observam-se que as propostas podem ser aplicadas em qualquer série, desde que haja um planejamento pelos professores, buscando adaptar as propostas para as séries tanto do fundamental quanto do médio.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Torna-se relevante e necessário nos cursos de licenciaturas e nas especializações, como a de Ensino de Geografia, a preocupação entre teoria e a prática docente dentro dos próprios componentes curriculares, que muito se dedicam à teoria, mas muitas vezes não trabalham a parte pedagógica, não destinando um tempo para se discutir as abordagens dos conteúdos na educação básica, mostrando como eles aparecem nos livros didáticos e desenvolvendo metodologias para abordá-los na sala de aula, que é o lugar onde os professores irão atuar. Desse modo, a partir do momento em que os professores desenvolvem metodologias que fujam do tradicional, aparecem novas ressignificações ao ensino de Geografia. Além disso, os recursos didático-pedagógicos possibilitam estimular os estudantes a participarem das aulas, não as tornando monótonas.

Faz-se necessário, portanto, repensar na prática pedagógica no sentido de problematizar o ensino de solo, alinhado a uma proposta investigativa que contribua para que o aluno valorize esse saber a fim de estabelecer as relações necessárias com o contexto em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: Ciência da sociedade.** Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2008.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **O tema de estudo e o ensino de Geografia na educação básica.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 9, n. 17, p. 109-126, jan./jun., 2019. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Professor de Geografia.** Boletim Gaúcho de Geografia, nº 20, p.38-41. Porto Alegre. 1995. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/viewFile/38032/24535. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento**. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia com novas abordagens. Nova escola.** Goiânia, dezembro de 2010. Entrevista a Entrevista a Beatriz Vichessi. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/lana-souza-cavalcanti-fala-ensino-geografia-novas-abordagens-611976.shtml?page=0. Acesso em: 15 jul. 2020.

CIRINO, F. O. **Sistematização participativa de cursos de capacitação em solos para professores da educação básica**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Solos, Universidade Federal de Viçosa.

COSTA, A. A.; MESQUITA, N. L. Solos e ensino: a proposta dos livros didáticos de geografia e dos parâmetros curriculares nacionais. **XVI Encontro Nacional de Geógrafos.** Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Porto Alegre, 2010.

FONTES, L. E.F.; MUGGLER, C. C. Educação não formal em solos e o meio ambiente: desafios na virada do milênio. In: **CONGRESSO LATINOAMERICANO DE LA CIENCIA DEL SUELO**, 14, Pucón (Chile). Universidad de laFrontera, 1999.

FRASSON, V.R; WERLANG, M. K. Ensino de solos na perspectiva da educação ambiental: contribuições da ciência geográfica. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 94-99, 2010.

OLIVEIRA, D. O conceito de solo sob o olhar de crianças do Ensino Fundamental em escolas de São Paulo – SP. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v.36 Ed. Especial 2014, p. 210-214.

SILVA, C. S.; FALCÃO, C. L.C.; SOBRINHO, J. F.O ensino do solo no livro didático de Geografia. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. Ano II, n. 1, 2008.

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E OS CONTORNOS DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – NUANCES DO DIREITO AO DESENVOLVIMENTO

Andréa Arruda Vaz[72]
Cibele Pavanatto Mereth[73]
Tais Martins[74]
Valquíria Gil Tisque[75]

INTRODUÇÃO

O tema sobre o qual nos debruçaremos se apresenta como um desafio, visto que os contornos do Direito Administrativo e do Direito Ambiental trazem em seu bojo um contorno social, político e, por que não dizer, cultural diante das suas interseções com a sustentabilidade e com os Direitos Humanos. Para Emerson Gabardo, citado no artigo de Daniel Hachen:

> [...] Em um Estado Social e Democrático como o brasileiro, o desenvolvimento reclama a sua associação a uma concepção material de igualdade, que não limite a incumbência do Poder Público a pro-

72 Doutoranda em Direito Constitucional pelo UniBrasil.

73 Especialista em Direito pela FEMPAR.

74 Doutoranda em Direito pela UniBrasil.

75 Bacharel em Direito pela UNIFACEAR; pedagoga pela FACIBRA.

> piciar igualdade de condições no ponto partida, mas que também lhe outorgue o dever de agir em prol da redução das desigualdades da sociedade. E isso só é possível mediante uma atuação maximizada da Administração Pública com vistas à plena realização dos direitos fundamentais econômicos e sociais (GABARDO, 2009, p. 51).

Exemplo disso está no confronto entre slogan e prática. Na era globalizada, a força do marketing arrebanha consumidores e desrespeita o cidadão. Os lineamentos apresentados neste artigo abarcam inúmeros debates. Entre eles, a prevalência da diretriz econômica sobre as garantias constitucionais. A lei de mercado e a norma jurídica sofrem um acirrado confronto diante da livre-iniciativa e da conservação ambiental. Abordaremos a proteção ambiental em dois vértices: da administração pública e também do recorte dos Direitos Humanos através do desenvolvimento. A *mise-en-scène* da proteção ambiental, que deve ser viabilizada pela eficiência da administração pública, encontra o parâmetro recalcitrante da eficiência econômica ante as gestões descomprometidas com a conservação ambiental – e aí encontra fôlego o debate que ora se inicia.

O desenvolvimento sustentável humano e ambiental depende da intervenção estatal no que concerne a sua organização e no cumprimento. O Estado atua na concretização do compartilhamento solidário e na coesão entre os espaços públicos e privados na assunção de suas tarefas e responsabilidades, com o objetivo de garantir um futuro com sustentabilidade. Esse fator – conforme será futuramente abordado na tratativa sobre economicocentrismo e nos debates sobre a propulsão de degradação ambiental – culmina no comprometimento dos Direitos Humanos, pois a proteção de um Direito não anula ou inviabiliza as garantias constitucionais previamente traçadas no art. 170 da Constituição Federal. Tem-se em jogo as atividades econômicas e a responsabilidade da administração pública para retesar a exploração.

1. DIREITOS HUMANOS E OS CONTORNOS DO DIREITO ADMINISTRATIVO – CRITÉRIOS DE DEBATE ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A UTOPIA

O Relatório Brundtland, datado de 1987, da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Uni-

das, na antessala da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), reconhece uma dependência existencial em face da biosfera e destaca o quadro de desigualdade social na base do projeto de desenvolvimento econômico e social. O citado Relatório, também denominado *Nosso Futuro Comum*, indica o seguinte: "A economia ecológica lança um olhar crítico sobre a degradação ecológica resultante dos processos de produção e consumo, tentando situar o intercâmbio econômico dentro do metabolismo geral da natureza" (BRUNDTLAND, 1987, p. 29).

O papel da liberdade e da fecundidade econômica deve ser contextualizado. O conceito de desenvolvimento sustentável exposto pelo Relatório Brundtland serve para complementar esse panorama, sendo preciso vislumbrar os três eixos fundamentais, a saber: 1. crescimento econômico; 2. preservação ambiental; 3. equidade social. Os três eixos apresentam incidência direta no bem-estar, uma expressão sinônima de qualidade de vida que vislumbra garantir às pessoas as condições de bem-estar físico, mental e social. No que tange ao meio ambiente, o Estado deve ser cônscio de sua tarefa de projetar uma nova postura política e, consequentemente, jurídica para a sociedade civil, garantindo um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento humano, de maneira igualitária. O meio ambiente e sua tutela exigem do Estado uma conduta ativa. Para Leff (2007, p. 31), o conceito de ambiente se defronta necessariamente com estratégias de globalização.

É indispensável rever o pacto social que permeia a crise estatal, pois a tensão axiológico-normativa tem seu fulcro no conflito entre liberdade e igualdade. O Estado atua como interventor no que concerne à proteção do meio ambiente. Por meio da atividade da administração pública, o Estado é capaz de utilizar instrumentos econômicos, como a taxa para a implementação de uma política ambiental satisfatória às necessidades sociais.

Surge no destaque de Adriana Schier sobre os escritos de Melina Fachin: "a demanda do direito ao desenvolvimento pela visão inter-relacionada da realização e respeito, em igual medida, aos direitos civis e políticos e àqueles econômicos, sociais e culturais" (FACHIN, 2019, p. 46-47).

A Agenda 21 apontava que o investimento é fundamental para que os países em desenvolvimento tenham condições de atingir o crescimento econômico necessário para uma melhora do bem-estar de suas populações

e para o atendimento de suas necessidades básicas de maneira sustentável, sem deteriorar ou prejudicar a base de recursos que escora o desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável exige um reforço da dignidade humana, porém, a gravidade dos problemas ambientais tem incidência no desenvolvimento cultural e humano das sociedades. Anthony Giddens propicia a seguinte reflexão: "Desenvolvimento sustentável significa que o crescimento deveria ser conduzido, pelo menos idealmente, de forma a reciclar os recursos físicos em vez de esgotá-los e a manter os níveis de poluição no mínimo possível" (GIDDENS, 2001, p. 613).

Conclusivamente, nenhum método de aferição é perfeito ou suficiente numa sociedade em que a velocidade é verso e reverso de benefícios e males de todas as ordens. A tecnologia, por exemplo, auxilia no desenvolvimento humano na mesma medida em que cega o indivíduo para o relacionamento humano. Nas considerações trazidas por Daniel Hachen num diálogo com Amartya Sen, Emerson Gabardo e Carla Rister (2013, p. 133-168): "A definição contemporânea de desenvolvimento leva em consideração diversas dimensões, não se restringindo à seara econômica". O uso equivocado do instrumento pode comprometer o sucesso de uma construção valorativa que, ao invés de produzir um benefício coletivo, traz prejuízos generalizados. Isso em muito corporifica o entendimento de globalização e sociedade de risco, brevemente avaliado, no tópico que segue.

2. CONTORNOS DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO

O desgaste da natureza e o avanço da industrialização não ameaçam somente a fauna e a flora. O paradoxo no bem-estar advindo da natureza agora recai sobre um comprometimento do futuro comum do próprio homem e, consequentemente, da natureza. Em breve síntese, a sustentabilidade do modelo de desenvolvimento capitalista-industrial retrata a insustentabilidade, pois são duas forças de interesses contrários. Não devemos olvidar que há limites materiais e energéticos na natureza. Sob a perspectiva da entropia, o que se protege é a questão qualitativa. De outro vértice, o capitalismo se orienta por regras quantitativas. E nesse panorama esbarramos nos efeitos nocivos do consumismo.

O bem-estar humano deve encontrar um novo esteio através da sustentabilidade, como assevera a Constituição Federal, e não do desenvolvimento pautado na exploração desmedida e despreocupada com as gerações presentes e futuras. Em suma, não há manutenção da vida sem a manutenção do ambiente. A máxima encontra respaldo nas linhas constitucionais do art. 225 – conservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações. Em todo caso, é preciso fazer brotar a efetividade. Como nos ensina Serres, "o parasita toma tudo e não dá nada, o hospedeiro dá tudo e não toma nada. O direito de domínio e de propriedade se reduz ao parasitismo" (SERRES, 1991, p. 51) – o que nos leva a propor que a relação homem e meio deve buscar uma simbiose; estreitar a reciprocidade. O que o homem – leia-se pessoa – recebe, em seguida, restitui. E esse laço apontará para a conclusão de que a natureza pode ser transformada em algo mais do que um objeto de consumo. Durante os séculos, a busca pela igualdade se renova e ao buscar um novo homem político o contrato social perfaz o seu papel fulcral: a busca pelo equilíbrio e pela justiça. E, nesse ponto nevrálgico, a ética encontra mecanismos de efetividade através da dignidade humana intrinsecamente ligada à proteção ambiental. No tópico seguinte, a abordagem é enfática sobre o paradigma ético e a proteção do meio ambiente imbricada com a atividade empresarial e a preservação ambiental. A figura do administrador ganha destaque. Nesse viés, Schumpeter conceitua o empreendedor da seguinte forma:

> [...] Na vida econômica, deve-se agir sem resolver todos os detalhes do que deve ser feito. Aqui, o sucesso depende da intuição, da capacidade de ver as coisas de uma maneira que posteriormente se constata ser verdadeira, mesmo que no momento isso não possa ser comprovado, e de se perceber o fato essencial, deixando de lado o perfunctório, mesmo que não se possam demonstrar os princípios que nortearam a ação (SCHUMPETER, 1997, p. 12).

O gerenciamento traz em seu bojo dinâmicas que propiciam a redução de custos, pautada na educação de seus funcionários e na mudança das formas de execução do trabalho. Os custos do processo produtivo aumentam na medida da administração incompetente, particular (quando não fiscalizada pela administração pública) ou estatal. Nesse aspecto Fabio

Comparato alerta para uma falsa dicotomia: "Convém, no entanto, advertir para a falsa dicotomia que se procura hoje inculcar, no tocante à distribuição equitativa do bem-estar social, entre o estatismo e o privatismo" (COMPARATO, 1996, p. 10).

O planejamento e a gestão são artifícios úteis e indispensáveis contra um crescimento depredatório dissociado da manutenção ambiental. O patrimônio ecológico e sua utilização dependem também da alfabetização social, que passa por um processo educacional coletivo e numa gestão pública responsável e dinâmica. O desgaste ambiental é maior quando o nível cultural é inferior, já ensina Ignacy Sachs (2007, p. 20). A realidade social não propicia uma interpretação ambiental; essa leitura é da competência do Estado e das empresas que garantem a difusão de seus resultados propiciando um bem-estar coletivo com alcance dos verdadeiros fins constitucionais e sociais.

3. MULTIDIMENSIONALIDADE DO DIREITO ADMINISTRATIVO

A Constituição Federal Brasileira assegura o direito de propriedade e a livre-iniciativa, mas também consagra as ideias da função social da propriedade e dos direitos da personalidade como direitos que devem ser tangenciados e protegidos, pois são indispensáveis à proteção aos valores pela funcionalização dos institutos. Canotilho traz as seguintes considerações acerca da interdisciplinaridade:

> [...] Uma vez judicizado, o equilíbrio ecológico perde sua referência científica pura, transformando-se em preocupação de interesse geral, objeto de políticas públicas – vale dizer; de intervenção do Estado – por afetar um grande número de pessoas [...]. Já aqui começa a interdisciplinaridade do Direito Ambiental (BENJAMIN, 2003, p. 108).

No Brasil, a premência e o combate aos danos ambientais são muito dimensionados para os mecanismos voltados à esfera privada. O Estado dita as regras mínimas de proteção e conservação, mas esse processo acaba se mostrando conjugado com a atividade do setor privado – independen-

temente do tipo de atividade exercida: a busca por consumidores preocupados com políticas ambientais. O desenvolvimento sustentável surge diametralmente voltado à responsabilidade da administração pública, quando respeita o princípio constitucional reitor da ordem econômica e propicia um novo vértice de proteção. Mas não se pode esquecer que a sustentabilidade é também parte do desenvolvimento humano. Criar condições econômicas para interagir com o ecossistema no desenvolvimento de complexos com capacidade de operar como celeiros de inovação é um imperativo no caso das regiões periféricas e que carreia para o desenvolvimento humano. Nas lições do Prof Justo José Reyna:

> [...] *El procedimiento administrativo multidimensional, como dije, concreta en el mundo del derecho y de la realidad del mundo físico, una relación jurídica intersistémica. Los conceptos de relación jurídica con sus elementos (sujetos, objeto y contenido) en su variante intersistémica, son las nociones de necesario tratamiento para determinar la dimensión objetiva y subjetiva del procedimiento multidimensional* (REYNA, 2003, p. 135).

O desenvolvimento regional propicia, mediante interesse e possibilidade, inúmeros traslados mercadológicos e os benefícios de várias ordens ganham respaldo das gestões eficientes. As carências generalizadas e o baixo nível de instrução da comunidade não funcionam como argumento para retardar a iniciativa de observar e criar medidas que atendam aos vértices do desenvolvimento sustentável. O homem depende do meio ambiente e o meio ambiente depende de uma instrução do homem para usufruir e não destruir o ambiente. Nesta intricada rede está a livre-iniciativa na dimensão sociológica relacionada a viver uma vida que se quer viver ou quiçá uma vida que se pode viver. Nesse aspecto, temos duas posições confrontantes sobre o tema, pois enquanto Adriana Schier defende o viés seniano, Emerson Gabardo a refuta. Através do destaque na obra da Profa. Dra. Adriana Schier, compreendemos que Emerson Gabardo refuta a ideia de Amartya Sen. Para o Prof. Dr. Emerson Gabardo:

> [...] a inversão da condição de desenvolvimento (que passa de meio para a finalidade). A restrição da fundamentação legitimatória dos fins do Estado, que passa a ser pautada pela noção (ainda que am-

> pliada) de liberdade; o afastamento da ideia de felicidade, o que, de certa forma, é coerente com sua recusa ao utilitarismo e a sua incapacidade de aceitar a expressão fora desta tradição acadêmica de pensamento; e ainda, o prestígio aos critérios de oportunidade e igualdade e suas condições autônomas de legitimação dos fins do Estado (GABARDO, 2019, p. 51).

Para Adriana Schier:

> [...] Na perspectiva de Amartya Sen é preciso estabelecer as bases de um modelo de desenvolvimento econômico e social ambiental que, enquanto um processo, permita a todos a expansão de suas capacidades e, consequentemente, a conquista de sua liberdade. Para isso demanda-se a criação de conjunturas que farão com que os cidadãos alcancem a concepção mais fundamental do processo de desenvolvimento que se traduz como condição para "uma vida mais livre e mais digna de ser vivida", nas palavras de Amartya Sen, ou, nos dizeres de Arjun Sengupta, na "liberdade fundamental dos indivíduos de escolher as vidas que querem viver, o exercício dos direitos que querem reclamar, com transparência e responsabilidade, através da participação, com igual acesso e partilha justa dos benefícios" (2019, p. 42).

Compreende-se que o processo de desenvolvimento permitirá a universalização dos Direitos Humanos. E ainda que haja uma discordância sobre as conclusões senianas, existe entre os autores uma compreensão comum de que o desenvolvimento é responsável pelo incremento social e político. Extrai-se desse debate que o reconhecimento e implementação do Direito ao Desenvolvimento culmina na proteção dos Direitos Humanos. Merece destaque o dado oferecido pela autora de que é preciso assegurar uma inclusão socioprodutiva para garantir a todos uma vida saudável, segundo os parâmetros estabelecidos pelo Relatório Luz da Agenda 2030 (SCHIER, 2019, p. 35). Não se pode restringir a análise do desenvolvimento humano pelo PIB (Produto Interno Bruto) preterindo o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). A mesma crítica aventada por José Eli da Veiga sobre a análise do PIB como índice que apontaria

para a ocorrência de crescimento econômico é também partilhada por Daniel Hachem.

Veiga aborda elementos sobre marketing ambiental. Destaca que, como uma forma de mascarar o termo "crescimento econômico", tudo passa a ser chamado de desenvolvimento ou pelo adjetivo socioambiental. Tece críticas no mesmo esteio de Amartya sobre PIB e IDH. Para ele o PIB é uma ditadura que tramita entre os planos moral, filosófico e econômico citando o economista Jean Gadrey. Destaca que existe um elo pétreo entre a capacidade de sobreviver e a renda e menciona isso falando de Amartya Sen (VEIGA, 2007, p. 21). Menciona ainda: "quando a sociedade brasileira der à educação científica importância equivalente à que dá ao carnaval ou à copa do mundo, ainda esperará algumas décadas por algum tipo bem melhor de espetáculo de crescimento" (VEIGA, 2007, p. 43). Para Daniel Hachem, "O desenvolvimento pressupõe a ocorrência de crescimento econômico, mas não se limita a isso", pois o bem-estar físico, espiritual e psíquico são também fundamentais (HACHEM, 2013, p. 382-383).

Outrossim, ainda nas considerações tecidas pelo Prof. Dr. Daniel Hachem, essas características pautadas na promoção da igualdade material pelo Estado e na ideia de redistribuição por meio da intervenção poderiam ser chamadas de Direito Administrativo Social (HACHEM, 2013, p. 136). Carla Rister também se posiciona em relação ao PIB e ainda acrescenta. Destaca que inicialmente faz-se necessário diferenciar os termos crescimento e desenvolvimento, com o propósito de esclarecer o objeto que se pretende estudar, frequentemente confundido com outros termos correlatos, o que pode, por vezes, dificultar o entendimento do tema, em face da confusão de conceitos. Carla Rister conceitua "desenvolvimento" citando a obra de Eros Grau, Elementos de Direito Econômico: "Daí porque, importando a consumação de mudanças de ordem não apenas quantitativa, mas também qualitativa não poderia o desenvolvimento ser confundido com a ideia de crescimento" (GRAU, 2007, p. 1-2).

Patrick Ayala traz à tona uma análise capaz de conjugar o saber ambiental e a sua interferência na gestão ambiental, pois o debate permanente deve frutificar e reordenar as práticas com pautas no respeito, na solidariedade e na dignidade: "Tem-se assim, um modelo ético que, especialmen-

te relacionado à proteção do ambiente e da natureza, revela a emergência de dois importantes valores: o respeito/solidariedade e a dignidade" (AYALA, 2004, p. 62).

A tendência à globalização do espaço econômico e do espaço político é acompanhada por outras tendências observadas através da desregulamentação dos mercados e, consequentemente, na descentralização administrativa e nas gestões holísticas. É necessário estabelecer uma ética ecológica, à luz das condições específicas de cada país, por meio de políticas econômicas e sociais saudáveis, capazes de fomentar as atividades econômicas descoladas do processo de degradação humana e ambiental. As reformas das políticas econômicas têm o dever de promover um planejamento social eficiente, que otimize a utilização dos recursos para o desenvolvimento sustentável, convergindo para a eliminação das distorções sociais que propiciam uma avassaladora contaminação e deterioração dos bens ambientais. Para Cristiane Derani, é preciso repensar as práticas sociais e econômicas por meio do tangenciamento estatal: "Não se pode exigir que o mercado tenha uma visão social, pois a sua visão é preponderantemente de vantagem individual própria (lucro)" (DERANI, 2008, p. 44-45).

A finalidade dos instrumentos econômicos, quando centrada na questão ambiental, tem o condão de colocar o mercado a serviço da proteção do meio ambiente. Os órgãos estatais devem fixar *standards* ambientais (CANOTILHO, 2007, p. 3-16), pois essa medida facilita as decisões ambientais de cunho administrativo e de planejamento. Para Édis Milaré (2005, p. 142), essa diretriz se configura na última etapa da evolução do Estado Constitucional. A preocupação, seja ela de orientação corporativa ou de diretriz pública, tem cerne na questão da sustentabilidade. Desta feita, é necessário que os gestores procurem especialização nesta área, pois a responsabilidade social traz consigo uma tendência focada na contratação de profissionais com formação mais ampla, que dominem não apenas a técnica, mas que conheçam e saibam aplicar conceitos de responsabilidade social e sustentabilidade. Por fim, toda e qualquer ação conjugada através desse espectro tem como fim máximo evitar a violação a quaisquer direitos, sejam eles pessoais ou ambientais, e também a assegurar o respeito aos Direitos Humanos assegurando o Direito ao Desenvolvimento.

4. CONCLUSÕES

O prelúdio do debate que por esse breve momento engendramos conduz para uma plêiade de outros debates conjuntos, pois há uma amplitude abissal nessa temática diante do desenvolvimento humano e das liberdades asseguradas a cada pessoa. Diante da Declaração da ONU sobre Direitos Humanos, dos Relatórios sobre proteção Ambiental, das análises sobre considerações ou restrições ao sobre a análise do PIB, transitamos por obras que possuem competências especiais, mas que congregam do mesmo fim no que concerne à proteção do sujeito e às garantias do Direito ao Desenvolvimento. Destacamos, nesse fôlego último, as lições sobre o gerenciamento de riscos, de competência da Administração Pública, por ser necessária uma integração das políticas públicas para assegurar o desenvolvimento humano e os matizes que ele conjuga – seja no viés teórico ou na prática diária das funções administrativas.

O gerenciamento de riscos é a forma mais econômica e correta do ponto de vista administrativo para concatenar a sustentabilidade da atividade empresarial e a produção dos efeitos colaterais que ela possa provocar. Por sua vez, essa gestão descomprometida acarreta a perda de sua confiabilidade frente aos sujeitos, frente ao mercado e frente à Constituição Federal. Destarte, abre o flanco de sua incapacidade de evitar e gerenciar os riscos ambientais. E a educação ambiental moderna exige cada vez mais dos gestores e administradores no tocante ao planejamento eficiente, que traz em seu bojo o crescimento e o desenvolvimento, bem como a sustentabilidade da atividade econômica (DEMAJOROVIC, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, o dever jurídico genérico e abstrato ganha novo contorno, pois ao evitar o confronto com o meio ambiente os custos sociais são minimizados e o "ponto ótimo" é atingido, evitando preliminarmente a degradação do meio e, consequentemente, o prejuízo ao homem por meio de sua dignidade humana.

Na contextualização socioeconômico-ambiental, é preciso retomar o crescimento e o bem-estar das populações de modo equilibrado, pois uma empresa, independentemente de sua atividade, está integrada à comunidade. É preciso desencadear novas culturas voltadas à administração da qualidade do desenvolvimento, bem como atender às necessidades de emprego, alimentação, energia, água e saneamento, pois isso garante um

nível populacional sustentável que tende a propiciar, nessa linha diametral, melhor conservação de recursos, o que ajuda a administrar o risco. Os impactos mitigados são garantidos com a seleção de alternativas que, além de calcular os riscos, diminuem seus efeitos sobre a natureza e sua consequente degradação. O desenvolvimento humano foi abordado no que diz respeito à sua aplicabilidade, ou seja, não houve restrição ao contorno histórico, mas a comprovação de que é preciso modificar os paradigmas para que a sociedade não esteja restrita a uma sociedade de risco. Nesse aspecto se destaca a importância da qualidade de vida no seio social, no que concerne à dicotomia entre crescimento e desenvolvimento (empresa exploradora e empresa social). O meio ambiente como Direito Humano fundamental se direciona ao desfrute das condições de vida num ambiente saudável e da atividade empresarial econômica e socialmente responsável.

Essa afirmação encontra respaldo no fortalecimento de iniciativas sociais e de políticas públicas que confluam para o fim comum do funcionamento de uma ecossocioeconomia e de uma administração pública comprometida com os princípios da prevenção, da precaução e da transparência, com o objetivo maior de assegurar um desenvolvimento pautado na sustentabilidade ambiental e na manutenção dos Direitos Humanos. As reformas das políticas econômicas têm o dever de promover um planejamento social eficiente, que viabilize a utilização eficiente dos recursos para o desenvolvimento sustentável, convergindo para a eliminação das distorções sociais.

REFERÊNCIAS

AYALA, Patryck de Araújo; LEITE, José Rubens Morato. **Direito ambiental na sociedade de risco.** Rio de Janeiro: Forense, 2004.

BACELLAR FILHO, Romeu Felipe; GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder (Coord.). **Globalização, direitos fundamentais e Direito Administrativo**: novas perspectivas para o desenvolvimento econômico e socioambiental - Anais do I Congresso da Rede Docente Eurolatinoamericana de Direito Administrativo. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

BENJAMIN, Antonio H. **Direito, água e vida**: law, water and the web of life. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

BENJAMIN, Antônio Herman V. O estado teatral e a implementação do direito ambiental. In: _____. (Org.). **Direito, água e vida**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

BLANCHET, Luiz Alberto. Economia e Desenvolvimento. **Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, n.3, p.32-55, ago. /dez. 2010.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Our Common Future: The World Commission on Environment and Development**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato (Orgs.). **Direito constitucional ambiental brasileiro.** São Paulo: Saraiva, 2007.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania. In: COMPARATO, Fábio Konder. **Direito público:** estudos e pareceres. São Paulo: Saraiva, p. 3-24, 1996.

COVILLA MARTÍNEZ, Juan Carlos "Identificación de la función administrativa internacional como criterio para definir la administración pública desde una perspectiva funcional". **Revista Digital de Derecho Administrativo**, n. 12, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2014.

CRUZ, Paulo Márcio. Pensar Globalmente e agir localmente: o Estado Transnacional Ambiental em Ulrich Beck. **Conpedi**, 2004.

DEMAJOROVIC, Jacques. **Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental:** perspectivas para a educação corporativa. São Paulo: Senac, 2003.

DEMAJOROVIC, Jacques; VILELA JÚNIOR, Alcir. **Modelos e ferramentas de gestão ambiental:** desafios e perspectivas para as organizações. São Paulo: Senac, 2006.

DERANI, Cristiane. **Direito ambiental econômico**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade:** Direito ao Futuro. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

GABARDO, Emerson. A felicidade como fundamento teórico do desenvolvimento de um estado Social. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v, 5. n.1, p. 99-104, 2018.

GABARDO, Emerson. **Interesse público e subsidiariedade:** o Estado e a sociedade civil para além do bem e do mal. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

HACHEM, Daniel Wunder. São os direitos sociais "direitos públicos subjetivos"? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais. **Revista de Estudos Constitucionais**, **Hermenêutica e Teoria do Direito**. São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 404-436, set.-dez. 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GUSSOLI, Felipe Klein. Dez parâmetros básicos de atuação da Administração Pública segundo os tratados internacionais de direitos humanos. **Revista Digital De Direito Administrativo**, v. 6, n. 2, p. 46-70, 2019.

GRAU, Eros Roberto. Elementos de Direito Econômico. São Paulo: RT, 1981.

HACHEM, Daniel Wunder. A maximização dos direitos fundamentais econômicos e sociais pela via administrativa e a promoção do desenvolvimento. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 13, n. 13, Curitiba, UniBrasil, p. 340-399, jan.-jun. 2013.

HACHEM, Daniel Wunder. A maximização dos direitos fundamentais econômicos e sociais pela via administrativa e a promoção do desen-

volvimento. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**. Curitiba, v. 13, n. 13, p. 340-399, jan-jul. 2013.

HACHEM, Daniel Wunder. A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro. **A&C - Revista de Dir. Administrativo & Constitucional** | Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul-set. 2013.

HACHEM, Daniel Wunder. **Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais: por uma implementação espontânea, integral e igualitária**. Curitiba, 2014. p. 604 p. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Curitiba, 2014.

HACHEM, Daniel Wunder. São os direitos sociais "direitos públicos subjetivos"? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito** (RECHTD), São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 404-436, set./dez. 2019.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. São Paulo: Cortez, 2007.

MILARÉ, Édis; LOURES, Flavia R. T. Meio ambiente e os direitos da personalidade. **Revista de Direito Ambiental.** São Paulo, n. 37, v. 10, p. 11-27, jan-mar. 2005.

REYNA, Justo José. El procedimiento administrativo multidimensional como técnica regulatoria em material ambiental, de patrimonio cultural y de pueblos originarios In: A&C : **Revista de Direito Administrativo & Constitucional.** Belo Horizonte, ano 3, n. 11, jan.-mar. 2003.

RISTER, Carla Abrantkoski. **Direito ao desenvolvimento:** Antecedentes, significados e conseqüências. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Rumo à ecossocioeconomia**: Teoria e Prática do Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SAID, José Luis. Corrupción administrativa, democracia y derechos humanos. In: BACELLAR FILHO, Romeu Felipe; HACHEM, Daniel Wunder. (Org.). **Direito Público no Mercosul:** intervenção estatal, direitos fundamentais e sustentabilidade. Belo Horizonte: Fórum, p. 253-262, 2013.

SCHIER. Adriana da Costa Ricardo. **Fomento:** administração pública, direitos fundamentais e desenvolvimento. Curitiba: Íthala, 2019.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão ambiental. Instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**. São Paulo: Atlas, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia da Letras, 2000.

_____. **Desigualdade reexaminada.** São Paulo: Cia da Letras, 2000.

_____. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Cia da Letras, 1999.

SENGUPTA, Arjun. " **Second Report of the Independent Expert on the Right to Development"**. E/CN.4/2000/WG.18/CRP.1. 11 set. 2000. Disponível em <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/0/4490C26031920601C12569610048A2A0/$File/G0015327.pdf?OpenElement>. Acesso em: 23 ago 2020.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997. Os economistas.

VEIGA, José Eli da. **Emergência socioambiental**. São Paulo: Senac, 2007.

ARTIGO - PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

A REINVENÇÃO COTIDIANA, UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA ARTE DE RUA NO MURO: ARTE E CULTURA NO BECO DAS CRAVEIRAS, DIAMANTINA-MG

Kamila Brant de Araújo Maurício[76]

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu durante a abordagem de uma disciplina denominada "Mediações nas Experiências de Lazer e Turismo: o Papel da Arte", que proporcionou a descoberta da autora dos desenhos e o estudo das pinturas dos muros do Beco das Craveiras na cidade de Diamantina, Minas Gerais, possibilitando a compreensão de como a arte comunica e media ao transeunte.

Para a construção do estudo, buscaram-se referenciais teóricos relacionados ao tema. As técnicas de observação foram primordiais, sendo um método de investigação qualitativa que "consiste em aplicar os sentidos para apreender informações sobre objetos, fatos, processos e fenômenos". De acordo com Correia:

76 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual de Minas Gerais (em andamento); bacharel em Turismo pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM -2011); guia regional em Turismo pelo Centro Federal de Ouro Preto (CEFET - 2008).

> A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 1999, p. 31).

Outro procedimento metodológico foi a realização de uma entrevista com a Sra. Devanilde Maria de Morais Gomes (Nilda), realizada por meio eletrônico (e-mail e WhatsApp), porém, a entrevistada preferiu responder à mão[77], posteriormente foi transcrita e consta partes no desenvolvimento deste neste trabalho. A entrevista é uma das mais importantes fontes de informação de dados, pois permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos estudados (LAKATOS; MARCONI, 1991; YIN, 2001).

A junção desses procedimentos possibilitou uma melhor análise para compreensão deste estudo de caso; desta maneira, apresenta uma abordagem no que se refere à mediação, às relações humanas e às trocas das comunicações envolvendo saberes, cultura, informação, lazer e transformação social em uma cidade reconhecida como patrimônio cultural da humanidade. É perceptível que a arte de rua possui significados culturais próprios e constrói mecanismos de mediação, reapropria, reinventa e recompõe espaços na cidade, propiciando novos usos.

A ARTE DA MEDIAÇÃO

A mediação, a comunicação e a interpretação são mecanismos importantes e necessários da vida cotidiana em todos os tempos. Platão expõe que a hermenêutica é arte mimética. De acordo com Elias (2011, p. 1296):

> Para Platão a hermenêutica continha em si, apenas uma única função, a de interpretação, com o sentido puramente prático de trans-

77 A entrevista seria realizada pessoalmente, porém, na data combinada a Senhora Devanilde teve problemas de saúde.

> missão e mediação da mensagem. A hermenêutica, aos seus olhos, era uma arte mimética e, como tal, estava rebaixada a um segundo plano. Os praticantes dessa técnica não acrescentavam nenhum conhecimento novo, apenas transmitiam o que escutavam/liam; enfatizando, quem fazia hermenêutica na época de Platão, e sob seu ponto de vista, comunicava exclusivamente algo já dito por outro. Dito assim, a hermenêutica.

A função da mediação para Platão era de transmissão da comunicação, ele apresenta ainda a teoria do conhecimento, que serve de base para a construção do seu sistema filosófico; considerava hermenêuticos os próprios poetas, hermenes ou intérpretes das divindades. Desta forma, o conceito de hermenêutica é a ciência que estabelece princípios, leis e métodos de interpretação (INWOOD,, 2007).

Platão defende a ideia de que o termo *hermenêutica* tem a sua etimologia vinculada a Hermes, deus mensageiro da mitologia grega que tinha o caráter mediador das comunicações entre os deuses e os homens e vice-versa, com o sentido de expressar ou interpretar as determinações dos oráculos, conforme descreve Silva (2010, p. 22):

> [...] A expressão "hermenêutica", diz-nos Heidegger, deriva do verbo grego *hermeneuein.*Este refere-se, por sua vez, ao substantivo *hermeneus*, que poderá ser aproximado sem o rigor da ciência, do nome do deus Hermes. Hermes era o mensageiro dos Deuses; anunciava o destino. *Hermeneuei*n era a revelação que levava ao conhecimento, por parte daquele que estivesse em condições de ouvir uma mensagem. Esta revelação tornava-se, em seguida, exegese de aquilo que foi dito pelos poetas – que, segundo as palavras de Sócrates no diálogo *Ion* de Platão, são os mensageiros dos Deuses.

O hermeneuta é o mediador de uma *hermenêia* (função infinita). Em determinadas situações, pode haver o sentido de interpretar, explicar de uma forma geral a passagem textual em questão, tentando nela encontrar a alegoria presente. Faz-se importante a compreensão pela mediação entre receptor e emissor, o que deriva, sobretudo, de diversos autores.

Jürgen *Habermas,* filósofo e sociólogo alemão, ao falar sobre ética discursiva, recorre à razão comunicativa para a sua fundamentação, assim a

razão comunicativa apoia-se no diálogo, na interação entre os indivíduos e o grupo. É uma forma de interação social, privilegia o entendimento, o envolvimento racional de todos e o processo de formação de vontade e de expressão (BITAR, 2018). Para Habermas, a subjetividade transforma-se em intersubjetividade (relação sujeito e/ou sujeito objeto), mais propriamente em intercomunicação. Uma ética do discurso, através da interação social, que privilegia o entendimento, o envolvimento racional de todos e o processo de formação de vontade e de expressão (BITAR, 2018).

O antropólogo e filósofo Martín-Barbero, estudioso do tema mediação, do papel da comunicação cotidiana, da identidade cultural e das mutações da cultura contemporânea, apresenta uma reflexão ao relatar seu interesse no assunto:

> Eu, desde o começo, por intuição, me opus à visão hegemônica, norte-americana, de estudar os efeitos dos meios. Eu não negava a importância dos meios, mas dizia que era impossível entender a importância, a influência nas pessoas, se não estudássemos como as pessoas se relacionavam com os meios. O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. [...] Mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 154).

As formas de comunicação e as inter-relações entre as noções de mediação e midiatização na contemporaneidade criam múltiplas redes de poder e de produção cultural. De acordo com Barros (2009, p. 90): "[...], algo que marca o pensamento de Martín-Barbero é a centralidade do ser humano – inserido em seu lugar social e marcado por vivências e mediações – nos estudos da comunicação".

Nota-se que a arte de interpretar é um conceito discorrido por vários autores em tempos distintos e em diversas áreas. A mediação pode ser percebida, em nosso cotidiano, como um código de mensagem entre um emissor e um receptor. Ao falar da mediação entramos no campo da

comunicação, ou seja, uma articulação entre práticas de comunicação e sociedade.

Barbero (2000) introduz no ambiente latino-americano a análise do processo de comunicação através de visão antropológica da cultura presente no cotidiano, onde o receptor participa das mensagens e as práticas cotidianas fazem parte desse contexto cultural e social e da relação entre sujeito e receptor. Segundo ele:

> Afirmamos que cultura não é apenas o que a sociologia chama de cultura, que são aquelas atividades, aquelas práticas, aqueles produtos que pertencem às belas artes e às belas letras, a literatura. Há uma concepção antropológica de cultura que está ligada as suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, os relatos de sua vida, suas narrações e também a música, atividades como bordar, pintar, ou seja, alargamos o conceito de cultura. [...] Com uma noção de cultura diferente, começamos a entender que, se era cultura, estava dentro da vida cotidiana. (MARTIN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 157).

Nas relações sociais ocorrem os processos de recepção, onde a comunicação é uma questão de mediação. Para Barbero (2018, p. 10), "foi assim que a comunicação se tornou uma questão de mediações mais do que de meios, uma questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas de reconhecimento". Partindo deste princípio, pode-se dizer que a mediação e a interpretação estão intimamente ligadas ao olhar subjetivo do leitor ou sujeito e do autor da arte. Diante dos argumentos apresentados, percebe-se que é necessário, para se alcançar a compreensão, investigar os diversos elementos que compõem o processo mediação, entre o autor, sua arte e quem tem acesso a ela.

Assim, as artes representadas nos desenhos dos muros, no beco das Craveiras em Diamantina, apresentam o intuito de mediar, comunicar, interpretar, informar. De um lado a mediadora, neste caso a artista e suas pinturas, e do outro os mediados que recebem essa informação através da arte, os transeuntes que frequentam a rua e aquele espaço. A arte se apresenta como as mais diversas formas de pensar, um processo de construção

e interpretação do conhecimento. Esse processo da mediação deixa reflexos para ambos os lados e por isso será abordado neste estudo.

DIAMANTINA E O PATRIMÔNIO

A cidade de Diamantina foi fundada dentro de um contexto histórico de dominação da Coroa portuguesa, tendo recebido primeiramente a denominação de Arraial do Tejuco (ou Tijuco)[78], marcada por uma cultura de buscas ao ouro e ao diamante, vivendo sobre este modo de produção durante vários anos.

Auguste de Saint-Hilaire, um dos primeiros naturalistas europeus que visitou o Tijuco no século XVIII, depois da chegada da família Real ao Brasil, admirou-se com a instrução e cultura da elite Tejucana, para a qual não economizou elogios: "Encontrei nesta localidade mais instrução que em todo o resto do Brasil, mais gosto pela literatura e um desejo mais vivo de se instruir [...] aí reina uma abastança que não tinha visto em nenhuma parte da província." (SAINT-HILAIRE, 1974, p. 27).

A cidade de Diamantina no ano de 1938 através do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional, IPHAN, recebeu o tombamento do seu "Conjunto Arquitetônico e Urbanístico", popularmente conhecido como centro histórico, juntamente com outras cidades do ciclo do Ouro.[79] No mesmo ano, foi reconhecida como monumento histórico nacional, englobando seu centro histórico e 12 monumentos encontrados neste perímetro central[80] protegidos isoladamente em nível federal.

---

78 "Um dos primeiros sítios onde eles fizeram descobertas foi num pequeno regalo que corre sobre o monte onde hoje se acha a aldeia. As margens desse regalo eram pantanosas e foi isso que fez dar ao lugar o nome de Tijuco, que significa barro, na língua dos índios" (SAINT-HILARE, 1974, p. 27).

79 Processo de tombamento nº 64-T-38, relativo ao "Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Diamantina", registo no Livro do Tombo das Belas Artes, volume I, folha 12, inscrito sob o nº. 66 em 16 de maio de 1938. Na mesma época, o IPHAN promoveu o tombamento de seis cidades em Minas Gerais, sendo elas: Ouro Preto, Mariana, Diamantina, Serro, Tiradentes e São João del Rei.

80 Edifício do Fórum, Casa do Padre Rolim (Museu do Diamante), Mercado Municipal, Casa de Chica da Silva, Igreja de Nossa Senhora das Mercês, Igreja de Nossa Senhora do Amparo, Igreja de Nossa do Rosário, Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, Igreja de São Francisco.

A singularidade do grupo urbano e arquitetônico, o legado colonial da exploração de diamantes, as questões culturais históricas e o refinamento típico da natureza humana justificaram em 1999 o reconhecimento da cidade como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO. A presente arquitetura colonial, os recursos estéticos, históricos e artísticos são atrativos para o turismo local.

O Brasil apresentou oficialmente preocupação com o patrimônio através do Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, legislação aplicada até os dias atuais, que organiza a "proteção do patrimônio histórico e artístico nacional", como descrito:

> Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

O patrimônio vem ocupando, cada vez mais, lugar de destaque nas abordagens que tratam sobre o presente e o futuro das cidades, do planejamento urbano os espaços de lazer e do próprio meio-ambiente[81]. Por outro lado, sabe-se que é um desafio compatibilizar a preservação do patrimônio tombado com a necessidade de intervenções como, por exemplo, as alterações para possibilitar a acessibilidade às pessoas com deficiência (PcD) aos diversos espaços, as modificações, a realização de reforma e construções em imóveis localizados no centro e também em certas áreas do entorno do centro histórico.

Ponderando outra vertente, as cidades são compostas por espaços públicos, que são aqueles de uso comum e posse de todos, como as ruas, praças, parques, entre outros. Os espaços públicos também devem responder as legislações pertinentes a cada cidade. Estes locais normalmente

81 A responsabilidade de se preservar o patrimônio no âmbito nacional, cabe ao Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional, IPHAN, criado no ano de 1938, e vinculado ao Ministério da Cultura (MinC), cuja missão é identificar, proteger, restaurar, documentar, preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, visando assegurar a permanência e usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações.

possuem um sentido de representação pessoal, cultural e social, por serem simbólicos. Desta forma, a cidadania e o espaço público muitas vezes são apresentados associados um ao outro. O espaço público se constitui como arena para a vida cidadã e para o desenvolvimento do exercício da cidadania.

Indovina (2002, p. 119) retoma algumas representações que o espaço público possui, sendo oportuno destacar que:

> O espaço público deve ser considerado fundador da cidade (poder-se-á dizer em todas as épocas e em todos os regimes); no fundo, o espaço público é a cidade. Isto pelo menos de três pontos de vista:
>
> - representa a condição para que se possa realizar a vida urbana, trata-se de uma espécie de "condição geral" para a existência própria da cidade. Se a referência mais banal, mas substancial, fosse aquela das infra-estruturas de mobilidade (estradas, passeios, pórticos, praças, largos, etc.), não se poderiam esquecer os outros espaços ligados a funções e usos específicos (parques, jardins, campos de jogos, etc.), também esses indispensáveis à vida urbana;
>
> - constitui um factor importante de identificação (e também de identidade), isto é, conota os lugares, dá-lhes forma representativa, assumindo muitas vezes a conotação de um "símbolo" (as praças famosas de muitas cidades). Esta afirmação não exclui que também "elementos privados" (por exemplo edifícios) possam ter um papel de identificação e ascender a símbolos (basta recordar, no que diz respeito a acontecimentos recentes, o papel simbólico desempenhado, antes e depois do atentado de ll de Setembro, pelas torres gémeas de Nova Iorque). Prevalece, pois, um interesse público pelo símbolo, quando "elementos privados" assumem tal papel e tornam-se, num certo sentido, públicos através, por exemplo, de vínculos à sua demolição ou mesmo à sua transformação (com tais medidas protege-se forma, tipologia arquitectónica e edificado, "conservando-se", ao mesmo tempo, um símbolo que conota um lugar);
>
> - a "cidade é o lugar da palavra", o que impõe a organização de espaços nos quais a palavra possa ser expressa. Nesta dimensão, o

> espaço público é lugar de socialização, de encontro e também onde se manifestam grupos sociais, culturais e políticos que a população da cidade exprime. Este papel desempenhado pelo espaço público é seguramente o mais evidente (e que hoje se encontra em crise). É nesta dimensão que melhor se apresenta uma das características da cidade: a imprevisibilidade e casualidade dos encontros (contra uma situação de previsibilidade e regularidade dos encontros no pequeno centro).

Leite (2001, p. 21) traz a noção de Lugar e afirma que "[…] podemos entender os lugares como demarcações físicas e simbólicas no espaço, cujos usos os qualificam e atribuem sentidos de pertencimento, orientando ações sociais e sendo por estas delimitados reflexivamente".

Cada cidade tem suas peculiaridades. Diamantina, por possuir títulos que a reconhecem como patrimônio cultural da humanidade, apresenta em sua legislação local certos "entraves" acerca da utilização de espaços, sejam eles públicos ou privados. Porém, a cidade moderna resulta de uma dinâmica lenta e constante e, desta forma, seus espaços públicos são também vistos como espaço de representação, de proposições sistemáticas, que formam expressões culturais advindas a partir do tempo e espaço, caracterizadas pelas vivências sociais – que configuram materiais simbólicos, subjetivos e objetivos, inclusive a ludicidade presente nas relações de lazer e no cotidiano das pessoas.

Os espaços tornam-se muitas vezes lugares de representações, de simbolismos, são expressões e vivência da cultura. A mediação pode ser percebida como um empoderamento social. Para Michel Certeau (1994), o espaço é um "lugar praticado". A cultura e a arte na rua envolvem reinvenções cotidianas, enfrentamentos e táticas transversais. A ação de representar a arte de rua em muros pode ser compreendida como esse empoderamento, uma representação que através do desenho enseja mediar uma informação.

MEDIAÇÃO PELA ARTE DE RUA NOS MUROS DO BECO DAS CRAVEIRAS EM DIAMANTINA

Desde a pré-história a comunicação ocorre através de desenhos, como as pinturas rupestres, além das formas de comunicação escrita, as-

sim como o grafite – que é uma forma de desenho e tem o sentido da representação. Cruz e Costa (2008, p. 95) remontam ao contexto histórico sobre o grafite, e relatam:

> O grafite tem seu registro histórico também nos murais da antiguidade, mais precisamente nos túmulos dos faraós egípcios, com predomínio da função decorativa e requinte de técnicas utilizadas, narrando fatos que entrelaçam imagem e texto. Também os primeiros cristãos, em reuniões secretas, deixavam seus registros em forma de grafite com os símbolos da Igreja nas catacumbas romanas.

O grafite encontra-se presente na história e nos dias atuais como uma escrita de rua, uma arte urbana – são simbolismos, formas e cores através de estilos de quem grafita. Estas formas de desenho têm um sentido, querem significar algo, e assim intermediam, expressam sentimentos. São vários os registros gráficos em espaços urbanos, que representam componentes culturais de uma sociedade.

Como afirmado por Barbeiro, a concepção de cultura liga-se às crenças, valores, memória, atividades diversas – não somente as ligadas às belas artes, mas a pintura, o bordado, a arte em si, um alargamento do conceito de cultura presente na vida cotidiana. (MARTIN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 157). A arte é reflexo social de um povo, viver é ter ação e toda ação provoca impactos. Uma arte de/na rua emerge como desordem quebrando uma "harmonia" da paisagem e, ao mesmo tempo, revelando a ordem das coisas e as forças desta ordem. Ou seja, o que está em jogo são formas de esconder ou "dar a ver" e de localizar.

A arte e a cultura expressas nos espaços públicos representam significados, provocam uma relação de forças, surpresas, incertezas, estranhamento, entre outros sentimentos. Lazarin (2007, p. 60), ao discorrer sobre o tema, diz que: "Como uma linguagem artística contemporânea, o grafite se insere na dinâmica das culturas urbanas e é, ao mesmo tempo, movimento artístico e social". O mundo moderno cria um vazio que precisa ser preenchido com a imaginação e a utopia humanista, os fazeres e saberes, os momentos de descanso e lazer. A valorização aos espaços de tempo livre é debatida há muito tempo e ainda continua em discussão.

Para Aristóteles, na Política (Livro VIII, parte III), o ócio era uma condição de liberdade relativa da necessidade de trabalhar. O sociólogo francês Dumazedier (1974, p. 34) caracteriza o lazer como:

> [...] conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode integrar-se de livre vontade, ou seja, divertir-se, recrear-se, e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares ou sociais. (DUMAZEDIER, 1974, p. 34).

Marcelino (2000, p. 18) classifica o lazer em seis áreas: os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os turísticos e os sociais. Para alguns estudiosos, determinadas atividades são consideradas lazer; para outros não. De certa forma, algo que pode ser altamente prazeroso para um indivíduo, não raro significa um tédio para outro.

Para muitos artistas de rua que utilizam do espaço para expressar seus sentimentos, assim como os grafiteiros, o momento de realizar os desenhos é uma forma de lazer, onde é possível retratar seus sentimentos e, através destes desenhos, comunicar e informar – um modo de mediar através da arte.

A diamantinense Devanilde Maria de Morais Gomes, pedagoga, atualmente com 60 anos, mais conhecida por Nilda, aposentou-se no ano de 2018 e desde então viu na arte de rua um lazer, um motivo para se alegrar e comunicar com sua arte. A motivação foi fazer algo para a sua rua e comunidade, trazendo mais alegria e limpeza. Ela considerava a rua muito movimentada e estava descuidada, suja, sem alegria. As pinturas são realizadas em vários muros no beco das Craveiras. Ela pretendia trazer incentivo para que as pessoas percebessem que precisam cuidar do lugar que moravam e que isso era possível. Os vizinhos a apoiaram e acham maravilhosa a iniciativa. Nilda relata que "Hoje caminhando para 61 anos, não há idade certa para começarmos e descobrirmos que podemos ser úteis e felizes, depende de nós mesmos". O primeiro desenho dela foi feito em maio de 2018, com traços realistas e tendo como inspiração inicial as pinturas do artista Romero Brito, artista que ela admira e cujos desenhos e cores considera alegres. Com a arte ela percebeu que fica menos tensa, como

relata: "a pintura levanta a minha autoestima e não deixou sentir essa ausência do meu serviço com a aposentaria. Trouxe mais alegria na vida".

Observa-se no Beco das Craveiras a menção/representação de datas comemorativas e questões sociais, por exemplo, a Páscoa, o dia dos namorados, o feminicídio, o natal, festa junina, imagens sacras, preocupações sociais como "evitar a dengue", entre diversos outros temas. Sobre esta forma de comunicação, Nilda relatou que devido ao acelerado processo de desenvolvimento e crescimento, as datas comemorativas têm sido "vagas", inclusive nas escolas, e percebendo este fato ela resolveu fazer da sua rua e da arte de rua uma forma de clamar atenção.

Hernándes (2007 apud OLIVEIRA; PILLOTO, 2010) apresenta um pensamento próximo ao da artista Nilda; para ele, os limites do saber estão deixando de existir, as identidades são fragmentadas pela pluralidade de contatos.

Como observadora deste processo, de acordo com ela as pessoas que passam pelo beco ficam encantadas com as pinturas e a criatividade. Tal fato se apresenta muitas vezes como um atrativo e tem a função de lazer – a exemplo das escolas que levam crianças para conhecerem as artes no beco das Craveiras. Como relatado, as artes de rua representam informações, algumas implícitas e outras explícitas. Nilda aproveita seus desenhos para representar o feminino e muitas vezes se "inspira nos desenhos voltados para as mulheres".

A autora relata que "a arte na rua foi uma novidade em Diamantina, trazendo alegria e uma sensação de limpeza, cuidando das pessoas. Escutei de uma senhora que passando por aqui ela demora mais pra chegar em casa, mas o prazer e a alegria de passar por esta rua não tem preço. Uma mãe de aluno de medicina mandou uma lembrança para mim, dizendo que morria de medo de passar por este beco e que hoje as pinturas trouxeram vida a este lugar." O aumento do fluxo de caminhantes no beco é notável, chamando atenção inclusive para os turistas e agregando aos roteiros dos guias que por ali passam.

A Sra. Nilda, além das pinturas nos muros, enfeita sua rua com temas comemorativos e variados, além de colocar um banco em um dos cantos para o caso de algum transeunte querer se sentar. Durante o Natal o beco contou com vários Papais Noéis, na Páscoa havia coelhos e ovos, fato que chamou atenção para as escolas infantis que levavam as crianças para conhecer o local; no mês de junho, o beco ficou repleto de bandeirolas,

chapéus e enfeites típicos, e assim tem sido a rotina do Beco das Craveiras, uma constante interação com o meio através da arte.

Oliveira e Pillotto (2010, p. 240) ao falarem da mediação acrescentam que:

> O mediador pode sugerir ao público/espectador ações interdisciplinares em arte, em história, em cultura, em estética e em educação, associando valores presentes nas sociedades atuais e passadas – enfim, proporcionar uma aprendizagem colaborativa e de significado real entre imagem/público, mediador/professores e outros; uma educação sensível que desenvolva a autonomia, a sensibilidade e, consequentemente, um olhar mais apurado sobre o contexto sociocultural em que vivemos.

Observa-se que as imagens pintadas têm o intuito de informar, reinventar o lugar, as pessoas e a educação através da arte no muro. A autora, ao escolher os desenhos e os enfeites, tem o intuito de comunicar ao transeunte e de trazer reflexão agindo como mediadora. Segundo Martin Serrano (1976, p. 181), "Controlar a forma de mediar é aplicar ao conteúdo da realidade o modelo de ordem e o tipo de significações que posteriormente serão utilizados pelo destinatário da informação para compreender o presente, prever o futuro e, portanto, para atuar".

A noção de comunicação e mediação não abrange só a transmissão de informação com emissor, mas também a recepção, a forma como o ato acontece para chegar ao receptor, fato relevante ao se observar a dedicação da Sra. Nilda com seus diversos feitos de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades criadas pelo mundo moderno estão em constante expansão, dentre elas a valorização dos atos e espaços utilizados para o lazer. Isto ocorre em razão dos novos padrões sociais e dos avanços tecnológicos que têm distanciado as pessoas, os cotidianos, e dificultando as relações e vivências comuns. Este cenário estimula o interesse por atividades e práticas sociais – assim, muitos artistas percebem na arte o sentido de aproximar, informar e comunicar.

Nilda, com suas pinturas em muros e artes de rua, provoca sentimentos, consolida imaginários, difunde percepções, sugere roteiros, diferencia o dia a dia do caminhante, oferecendo oportunidades para experiências de conhecimento e reconhecimento, despertando a curiosidade, o interesse e o fato de mediar para os transeuntes do beco das Craveiras. Para ela, aquele espaço é uma forma de suprir os vazios e as necessidades humanas, através da cultura, pela vivência lúdica, com o intuito de tornar aquele espaço mais humano e inclusivo. A arte de rua no beco das craveiras é apresentada pela autora com o sentido de possuir significados próprios e culturais, além de construir mecanismos de mediações, reinventando e compondo novos usos para o espaço.

O presente estudo não pretendeu abordar questões legislativas, nem patrimoniais, não adentrou a questão de ser certo ou errado utilizar os espaços públicos como meio artístico – como ocorre nas artes de rua – mas teve o intuito de apresentar, através de um olhar despretensioso, o sentido da mediação através dos registros gráficos e do sentido destas artes para a autora.

A disciplina "Mediações nas Experiências de Lazer e Turismo: o Papel da Arte" possibilitou estudar e compreender os possíveis usos das artes para construção de mecanismos de mediações, através das pinturas no Beco das Craveiras, bem como a importância de se conhecer o que está por trás de uma imagem, um desenho, uma arte, uma artista e os diversos modos e meios utilizados pelas pessoas para mediar, além, da importância da recepção (o que se entendeu) que pode ser singular para cada pessoa, pois a subjetividade e a intersubjetividade permeiam a relação entre sujeitos e/ou sujeito e objeto.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, 2004.

BARROS, Laan Mendes de. **Os meios ou as mediações? Um exercício dialético na delimitação do objeto de estudo da comunicação.** Líbero, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 85-94, jun. 2009. Disponível em: <http://casperlibero. edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Os-meios-ou-asmedia%C3%A7%C3%B5es1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

BITAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 14ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis-RJ: Vozes. 1994.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, n. 30-36, 1999.

CRUZ, Dayse Martins da Cruz; COSTA Maria Tereza. Grafite e pichação: que comunicação é esta. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 95-112, jul.-dez. 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ELIAS, Ana Paula Correa Barbosa. A hermenêutica entre a filologia e a crítica textual ontem e hoje: de platão a gadamer. Anais do XV congresso nacional de linguística e filologia. Cadernos do CNLF, v. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/102.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Estudos culturais e sua emergência na educação.** Disponível em: http://ead.ucs.br/orientador/turmaa/acervo/webe/webd/file.2007-02- 10.8512298032.doc. Acesso em: 3 maio 2019.

INDOVINA, Francesco. O Espaço Público: Tópicos sobre a sua Mudança. **Cidades – Comunidades e Territórios.** n. 5, p. 119-123, dez. 2002.

INWOOD, Michael. **Crítica Hermenêutica.** Tradução de Rogério Bottoni. 2007. Disponível em: <https://criticanarede.com/hermeneutica.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

LAZZARIN, Luís Fernando. Grafite e o Ensino da Arte. **Educação & Realidade.** p. 59-74, jan-jun 2007.

LEITE, Rogério Proença. **Espaço público e política de lugares:** usos do patrimônio cultural na reinvenção contemporânea do Recife Antigo. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2001.

LEITTE, Rogério Proença. **Contrausos da cidade.** Lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Aracaju, SE: Editora UFS, 2007.

MAIO, Ana Maria Dantas de. Teoria das mediações sociais: refinamento ou obsolescência? **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v. 19, n. 3, set-dez. 2016.

MARCELLINO, Nelson Carvalho**. Estudos do lazer:** uma introdução. 2ª ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTIN SERRANO, Manuel: Mediación. In: DEL CAMPO, Salustiano (Org.). **Diccionario de ciencias sociales.** Madrid: Instituto de Estudios Políticos/Unesco, p. 179-184, 1976. Disponível em: <http://eprints. ucm.es/10657/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Garcia Baran de; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Mediação cultural: ação educativa para compreensão das imagens criadas como novos códigos visuais pela mídia pós-moderna. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 7. n. 1, maio 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediações culturais [Entrevista]. R**evista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-163, jan.-jun. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: 3 introduções. **Matrizes.** v. 12, n. 1, jan-abr. 2018.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem pelo Distrito dos Diamantes e litoral do Brasil.** Tradução de Leonam de Azevedo Penna. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia. São Paulo, 1974.

SANTANA, Ana Lucia. **Hermenêutica.** s/d [online]. Disponível em: <www.infoescola.com/filosofia/hermeneutica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero. **Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica**. Coimbra, 2010. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

APÊNDICE A – Visão Geral das Pinturas no Beco das Craveiras

Figura 1 - Visão Geral

Figura 2 - Visão Geral

Figura 3 - Visão Geral

Figura 4 - Visão Geral

Figura 5 - Visão Geral

Figura 5 - Visão Geral

Figura 7 - Visão Geral

Figura 8- Visão Geral

Figura 9 - Visão Geral

FONTE: Imagens próprias do dia 23/06/2019

APÊNDICE B – Detalhe de Pintura no Beco das Craveiras

Figura 1 – Detalhe Pintura

Figura 2 – Detalhe Pintura

Figura 3 – Detalhe Pintura

Figura 4 – Detalhe Pintura

Figura 5 – Detalhe Pintura

Figura 6 – Detalhe Pintura

Figura 7 – Detalhe Pintura

Figura 8 – Detalhe Pintura

Figura 9 – Detalhe Pintura

Figura 10 – Detalhe Pintura

Figura 11 – Detalhe Pintura

Figura 12 – Detalhe Pintura

Figura 13 – Detalhe Pintura

Figura 14 – Detalhe Pintura

Figura 15 – Detalhe Pintura

Figura 16 – Detalhe Pintura

Figura 17 – Detalhe Pintura

Figura 18 – Detalhe Pintura

FONTE: Imagens próprias do dia 23/06/2019

Figura 19 – Detalhe Pintura

Figura 20 – Detalhe Pintura

Figura 21 – Detalhe Pintura

Figura 22 – Detalhe Pintura

Figura 23 – Detalhe Pintura

FONTE: Imagens próprias do dia 23/06/2019

ARTIGOS - SOLUÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO

SOLUÇÃO DE CONFLITOS ATRAVÉS DA OUVIDORIA: CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE.

Thiago Ribas de Lima[82]
Ayana Gomes Moura de Oliveira[83]

INTRODUÇÃO

As Ouvidorias Públicas brasileiras datam do período colonial, mas só a partir do fim da ditadura militar ganharam força e foram disseminadas por todo país. Nas décadas de oitenta e noventa, o protagonismo da sociedade civil fez com que, progressivamente, o relacionamento entre o Estado e o cidadão e usuário dos serviços públicos fosse discutido (LYRA, 2004).

Quando a Administração Pública acredita que as pessoas são exclusivamente destinatárias das políticas e serviços públicos, em geral, muitas das suas decisões serão tomadas sem levar em consideração a opinião dos

82 Mestrando em Administração pela Universidade Regional de Blumenau – FURB; especialista em Gestão da Capacidade Humana nas Organizações pela Universidade de Pernambuco – UPE; especialista em Docência na Educação Profissional pela FAVENI. Graduado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

83 Especialista em Gestão de Petróleo e Gás pelo Instituo Brasileiro de Petróleo – IBP; graduada em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

seus usuários e, principalmente, sem submeter-se ao controle social. Para a melhoria contínua das políticas e serviços entregues pela Administração Pública, é imprescindível incentivar a participação dos usuários na gestão e na formulação dessas atividades (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2019, p. 6).

A partir da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), os órgãos públicos integrantes da administração direta dos Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e do Ministério Público precisaram possibilitar o processo participativo da sociedade na gestão governamental, garantindo acesso às informações públicas.

A Ouvidoria do IFPE surgiu por meio da Resolução 46/2012 do Conselho Superior do IFPE. Com o início das atividades das Ouvidorias da reitoria e dos *campi*, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE se tornou um importante canal de comunicação para os cidadãos que queiram exercer o papel de avaliação e controle dos serviços públicos prestados pela instituição.

A divergência e o conflito são vitais para uma sociedade livre. Uma democracia livre e plural necessita da existência de desacordos, conflitos e divergências relacionadas ao papel do Estado. Os choques entre essas concepções morais e políticas definem a nossa convivência como seres humanos (OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO, 2016, p. 4). Para intermediar tais conflitos, o surgimento das Ouvidorias Públicas foi uma ferramenta importante para a sociedade.

Este estudo pretende abordar o histórico das ouvidorias no Brasil, a importância das mesmas, a relevância do ouvidor, o papel da Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife na resolução de conflitos, quais meios de comunicação são usados para essa atividade e os principais resultados do ano 2019, ano anterior à pandemia do Coronavírus – Covid-19. Sua relevância está voltada para o estudo de um assunto pouco discutido e imprescindível para o aumento da participação social nas resoluções dos problemas e a busca de melhorias na educação.

A metodologia utilizada neste artigo tem uma abordagem descritiva e exploratória, com dados qualitativos e quantitativos, por meio de observação participante natural como ouvidor na Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife – e coleta de dados por meio das planilhas de manifestações for-

muladas junto à citada ouvidoria, além de uma revisão bibliográfica em artigos científicos, legislação e livros sobre os temas abordados.

Os principais autores utilizados para o referencial deste estudo foram: Cyrillo (2015), Kalil (2013), Lyra (2000, 2004), Oliveira, Araújo e Costa (2020), Palazón (2017), Palmeiras, Stacia e Sgari (2014), Rodrigues, Martins e Nunes (2018), Sampaio e Prado (2019), Santos et al. (2019), Silva e Oliveira (2020) e as principais legislações, orientações, manuais e publicações dos órgãos públicos consultadas foram: Constituição Federal de 1988, Lei nº 8.490/1992, Lei nº 10.683/2003, Lei nº 10.689/2004, Lei nº 11.892/2008, Lei nº 12.527/2011, Manual da Ouvidoria Pública da Controladoria Geral da União (2019), Ferramentas de Resolução de Conflitos para as Ouvidorias Públicas da Ouvidoria Geral da União (2016) e Resolução de Conflitos Aplicada ao Contexto das Ouvidorias da Escola Nacional de Administração Pública (2017).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aduz Kalil (2013, p. 19), "ao longo da história, o ouvidor desempenhou diversos papéis, evoluindo do conceito de espião do rei para o de defensor do cidadão". No Brasil Colônia, o ouvidor aplicava as leis impostas pelo rei. Em 1538, Antônio de Oliveira foi nomeado primeiro ouvidor. Em 1548, surgiu a figura do Ouvidor Geral com as funções de corregedor geral da justiça em todo território nacional. Em 1823, no Brasil Império, há uma mudança e o ouvidor vira um juiz do povo, encaminhado as queixas à Corte Real. (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2012 apud KALIL, 2012).

Em 1986, houve a criação da primeira Ouvidoria Pública na cidade de Curitiba e da Comissão de Defesa dos Direitos do Cidadão vinculadas a Presidência da República. Em 1988, ganhou substrato constitucional, a partir da Constituição Federal. Em 1992, com a Lei nº 8.490, de 19 de novembro, criou-se a Ouvidoria Geral da República na estrutura regimental básica do Ministério da Justiça (CYRILLO, 2015).

Ainda em 1992, surge a primeira Ouvidoria Universitária do Brasil: a da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em seguida, foram criadas as Ouvidorias Universitárias de Brasília (UNB), em 1993, e a da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1994. No final da década

de noventa, mais dezoito ouvidorias universitárias surgiram. Observa-se que as ouvidorias das instituições de ensino são recentes na história do Brasil, mas nem por isso deixam de ser um instrumento de conquista popular e cidadania (LYRA, 2000).

Em 1995, foi criada a Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman – ABO, no intuito de expandir e estimular a implementação de ouvidorias no Brasil. Em 2003, a Lei nº 10.683 transformou a Corregedoria Geral da União em Controladoria Geral da União, mantendo dentre as suas competências as atividades de Ouvidoria-Geral. Por fim, em 2004, através da Lei nº 10.689 alterou-se a denominação de Ouvidoria-Geral da República para Ouvidoria-Geral da União, tendo a competência de coordenar tecnicamente o segmento de ouvidorias do Poder Executivo Federal. No mesmo ano, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 45 que determinou a criação de ouvidorias no Poder Judiciário e no Ministério Público no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Territórios (CYRILLO, 2015).

Feito esse breve histórico das ouvidorias no Brasil, a figura da Ouvidoria do IFPE surgiu apenas no ano de 2012, após a edição da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e aprovação pelo Conselho Superior do IFPE através da Resolução nº 46/2012. Apesar de recente, em 2019 a Ouvidoria do IFPE ficou entre as ouvidorias da Rede Federal de Educação com maior quantidade de avaliações positivas (satisfeito ou muito satisfeito) por meio dos dados extraídos do Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal (e-OUV). Conforme Oliveira, Araújo e Costa (2020, p. 292), "as Ouvidorias das autarquias federais de ensino apresentam um desempenho solidificado, especialmente após a implantação do e-OUV, embora precisem aperfeiçoar seus sistemas de controle de demandas e respostas".

Nas unidades educacionais, as ouvidorias nasceram para promover a participação dos usuários do serviço público, dando voz ativa aos cidadãos, contribuindo para identificar problemas e propor soluções, atuando em prol dos cidadãos (discentes, docentes, servidores não docentes e comunidade acadêmica em geral), melhorando a qualidade da prestação do serviço público (RODRIGUES; MARTINS; NUNES, 2018).

As atribuições da Ouvidoria do IFPE têm como principais objetivos: disponibilizar um serviço de acolhimento das demandas das comunidades

interna e externa da Instituição, no que se refere a realizar encaminhamentos e acompanhamentos, no âmbito institucional; receber, analisar, sistematizar e divulgar informações sobre as atividades de ouvidoria que contribuam para o fortalecimento e aperfeiçoamento da prestação dos serviços e correção de falhas; sugerir, quando pertinente, às instâncias acadêmicas e administrativas da Instituição, melhorias na qualidade dos serviços públicos prestados, visando garantir os direitos democráticos dos cidadãos, bem como a otimização das atividades desenvolvidas pela Instituição; e atuar no recebimento e no tratamento de denúncias de assédio, discriminação, condutas abusivas e desrespeitosas de servidores e membros do IFPE, bem como em casos de inércia e morosidade na atuação funcional, nos termos da Instrução Normativa CGU Nº 5, de 18 de junho de 2018 (INSTITUTO..., 2019).

O ouvidor na educação geralmente não tem autoridade executiva. Ele atua usando sua autoridade moral para resolver conflitos, gerar boas práticas, facilitar consenso, restaurar os direitos violados ou elaborar propostas que contribuam para o melhor funcionamento das instituições de ensino, resultando assim melhoria na qualidade dessas organizações (PALAZÓN, 2017).

Para o desempenho eficaz de suas atividades, o ouvidor deve apresentar algumas competências individuais que viabilizem a Ouvidoria como ferramenta de gestão, tais como: sugerir melhorias dos serviços de atendimento aos cidadãos; mediar conflitos; administrar conflitos entre as partes; realizar escuta ativa, analisar demanda reclamatória; encaminhar solicitações aos responsáveis; dar retorno aos públicos (feedback); e participar da elaboração de projetos educacionais (SAMPAIO; PRADO, 2019).

Segundo Lyra (2004), a mediação dos conflitos é o mais adequado instrumento para a resolução de litígios nas instituições educacionais, sendo intermediada por um indivíduo isento das disputas internas da instituição, como o ouvidor ou representante da ouvidoria, com base em procedimentos consensualmente aceitos. Quando são usados mecanismos coercitivos, frequentemente ocorre uma restauração superficial da convivência, enfraquecendo os laços de cooperação entre os envolvidos. Com o decorrer dos anos, as ouvidorias ganharam visibilidade e novas responsabilidades. Precisaram ser reinventadas, chegando ao modelo democrático que existe atualmente. Esse modelo depende do perfil dos gestores que

administram o órgão e da autonomia que é garantida aos ouvidores (SILVA; OLIVEIRA, 2020).

As Ouvidorias Públicas buscam promover a melhoria da qualidade dos serviços públicos a partir da manifestação livre dos cidadãos que utilizam esses serviços (SANTOS et al., 2019). Um dos principais preceitos das solicitações é que elas precisam ser de livre manifestação. Os indivíduos através das suas particularidades, conflitos, divergências e experiências o farão com intuito de resolver esses problemas. São uma instância de controle e participação social, sendo compreendida como uma instituição que auxilia o cidadão em suas relações com o Estado. Ao ser a ponte de acesso entre os bens e os serviços públicos, as ouvidorias se credenciam como um instrumento de gestão para a Administração Pública. No decorrer das suas atividades, ela aperfeiçoa suas perspectivas e ações, podendo subsidiar a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO, 2016).

Para a Ouvidoria Geral da União (2016, p. 4):

> Conflitos e divergências sempre existirão, pois fazem parte da própria humanidade. O que é diferente é o tratamento que se dá a estes desacordos: enquanto democracias plurais respeitam os conflitos e institucionalizam processos de resolução pacífica, regimes autoritários os reprimem. Podemos dizer, portanto, que a existência do conflito é uma das formas pelas quais a nossa liberdade, enquanto integrantes de uma comunidade, se expressa.

Para resolução de conflitos, o diálogo é indispensável para preservação das relações sociais. A comunicação exerce um importante papel na construção das relações sociais, sendo o diálogo não violento o parâmetro para a resolução de conflitos de forma consensual, viabilizando a escuta e considerando o ponto de vista de cada participante (OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO, 2016).

Ainda para Ouvidoria Geral da União (2016, p. 5), "as modalidades de resolução consensual de conflitos são os meios pelos quais o Estado se coloca à disposição do cidadão para que ele se manifeste e tenha uma influência real em uma decisão estatal". É essa manifestação dos usuários do

serviço público que lhes dá voz ativa, permitindo que reivindiquem seus direitos por intermédio de suas experiências.

Diante da conjuntura apresentada, as ouvidorias vêm assumindo um papel significativo no atual cenário acadêmico, uma vez que elas têm se revelado como instrumentos importantes no processo de humanização das estruturas organizacionais e como canais ágeis e aprimorados de participação, considerando-se o atual modelo de gestão participativa, hoje almejado e estimulado (PALMEIRAS; STACIA; SGARI, 2014). A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife se enquadra nesse cenário e será utilizada como amostra estudada neste artigo.

2. METODOLOGIA

Neste artigo, quanto à natureza, utilizou-se uma pesquisa básica, com o objetivo de gerar conhecimento. Para Hair Jr. et al. (2005), a pesquisa básica ajuda a desenvolver a teoria, tentando prever e descrever os eventos administrativos de modo que todos os responsáveis pelas decisões possam beneficiar-se.

Utilizou-se uma abordagem descritiva e exploratória. A pesquisa exploratória é adequada quando ainda são poucos os estudos científicos referentes a um tema específico e pouco sistematizados; e descritiva porque objetiva conhecer e descrever o contexto investigado (VERGARA, 2000). Corroborando a ideia, Sampieri, Collado e Lúcio (2006) versam que estudos exploratórios normalmente são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, a respeito do qual há muitas dúvidas ou não foi abordado antes. Normalmente estão associadas as pesquisas qualitativas.

Empregou-se um método de investigação que combinou as formas qualitativas (observação participante natural como Ouvidor do IFPE – *campus* Recife) e quantitativas (dados planilhados das manifestações da ouvidoria do IFPE – *campus* Recife). Para Creswell (2010), a combinação dos métodos é mais do que uma simples coleta; há análise dos dois tipos de dados, envolvendo também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral do estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

Quanto aos procedimentos, foram realizadas pesquisas específicas em fontes bibliográficas (artigos acadêmicos e livros) e observação participante natural como Ouvidor do IFPE – *campus* Recife. A coleta dos dados se deu na citada ouvidoria e através de planilhas consolidadas das manifestações registradas no decorrer do ano de 2019. Foi escolhido o ano de 2019, por ser anterior à pandemia da Covid-19 (cujos efeitos poderiam contaminar os dados a partir de 2020).

Na observação participante, o observador se envolve com o objeto pesquisado (GIL, 2008). Este estudo utilizou a técnica da observação participante natural, onde o observador pertence ao grupo que é investigado, possibilitando desenvolver um relacionamento de confiança entre o pesquisador e os participantes, facilitando uma análise mais profunda. (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003).

A análise dos dados utilizada a partir das observações percebidas foi a análise de conteúdo, que, segundo Caregnato e Mutti (2006), espera compreender o pensamento do sujeito por meio do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente da linguagem. Além da análise de dados quantitativos referentes às planilhas de manifestações recebidas pela Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, será feita uma análise e discussão dos resultados obtidos com base nos dados coletados na Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife. Os tópicos apresentados serão: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *campus* Recife, o papel da Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife em solucionar conflitos, os meios de comunicação utilizados pela mencionada Ouvidoria e os resultados das atividades exercidas pelo órgão no ano de 2019.

3.1. O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE – CAMPUS RECIFE

O IFPE – *campus* Recife é o mais antigo do Brasil, foi inaugurado em 16 de fevereiro de 1910 por meio do Decreto nº 7566, em 23 de setembro

de 2009. Antigamente, sob o nome de Escola de Aprendizes Artífices, onde era oferecido ensino profissional primário e gratuito, a instituição tinha como objetivo formar operários e contramestres. O *campus* passou por diversas mudanças de nomenclaturas devido a criação de novas leis. As principais mudanças de nomes, destacam-se Liceu Industrial, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). Com essas mudanças também ocorreu uma mudança no portfólio educacional da instituição, passando atualmente a ter cursos no ensino médio, técnico e tecnológico, superior, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Com a publicação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Naquele momento, o *campus* Recife (CEFET-PE) se uniu às antigas Escolas Agrotécnicas Federais (Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão), às UNEDs do CEFET-PE (Ipojuca e Pesqueira) e aos novos *campi* Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, da Expansão II e ao *Campus* Virtual da Educação à Distância (EaD), criando assim, o IFPE. Nesse contexto, a Ouvidoria do IFPE foi instituída em 2012, com o intuito de abrir um canal de comunicação entre o cidadão que utiliza os serviços prestados e a instituição. Tem um papel estratégico e legítimo de comunicação, sendo um canal de grande relevância, já que propicia aos usuários dos serviços registrar reclamações, denúncias, sugestões, solicitações, elogios e pedidos de informação.

A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife tem como objetivo principal contribuir com o desenvolvimento institucional, atuando como um mediador entre a sociedade e a instituição, mediando as relações entre a Administração Pública e o cidadão, propondo ações corretivas ou de aproveitamento de sugestões viáveis e pertinentes, sempre apoiada pela Direção Geral e buscando excelência no serviço prestado.

3.2. O PAPEL DA OUVIDORIA DO IFPE – CAMPUS RECIFE NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Segundo o Manual de Ouvidoria Pública da Controladoria Geral da União (2019, p. 6), "a democracia é o regime político que privi-

legia a autorrealização e a autonomia das pessoas. Para isso é preciso tratar o cidadão, usuário de serviços públicos, como sujeito de direito, capaz de influenciar as decisões do Estado". Verifica-se a importância de tratar o público usuário de modo a resguardar seus direitos, garantindo que seja ouvido. Nesse contexto, as Ouvidorias Públicas aparecem para que, de forma independente, sejam intermediadoras dessas solicitações.

Para comandar cada ouvidoria é necessário um ouvidor, que precisa ouvir e registrar as reclamações, críticas, elogios e sugestões, procurando mediar as questões e contribuir como uma ferramenta de gestão aos processos administrativos, técnicos e humanos de uma instituição de educação (PALMEIRAS; STACIA; SGARI, 2014).

Ainda para Palmeiras, Stacia e Sgari (2014, p. 2), "Uma ouvidoria tem o objetivo de representar o cidadão junto à instituição que está vinculada, além de preservar e respeitar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos". A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife tenta se colocar no lugar do cidadão, entender a situação e ajudar a solucionar os conflitos da melhor forma possível.

De acordo com a Escola Nacional de Administração Pública (2017, p. 5),

> As modalidades de resolução consensual de conflitos são os meios pelos quais o Estado se coloca à disposição do cidadão para que ele se manifeste e tenha uma influência real em uma decisão estatal. Essas modalidades são, portanto, formas de canalizar conflitos, aproveitando seus aspectos positivos, conferindo voz ativa às pessoas afetadas por decisões administrativas e viabilizando a participação delas nos assuntos da Administração Pública.

A modalidade de resolução consensual de conflitos é utilizada pela Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife para que seu usuário se sinta parte do processo e evitando conflitos desnecessários, sendo o diálogo a principal ferramenta para que essa modalidade seja eficaz. Os conflitos que não são trabalhados podem gerar grandes problemas para as organizações, como violência e conflitos sociais. Para Palazón (2017, p. 69), "Conflitos resol-

vidos usando mediação permitem alcançar a uma solução acordada pelas partes em conflito, assumida por elas e, consequentemente, com perspectivas de que a solução será durável no tempo e que um clima adequado seja gerado para o melhor desempenho das tarefas."

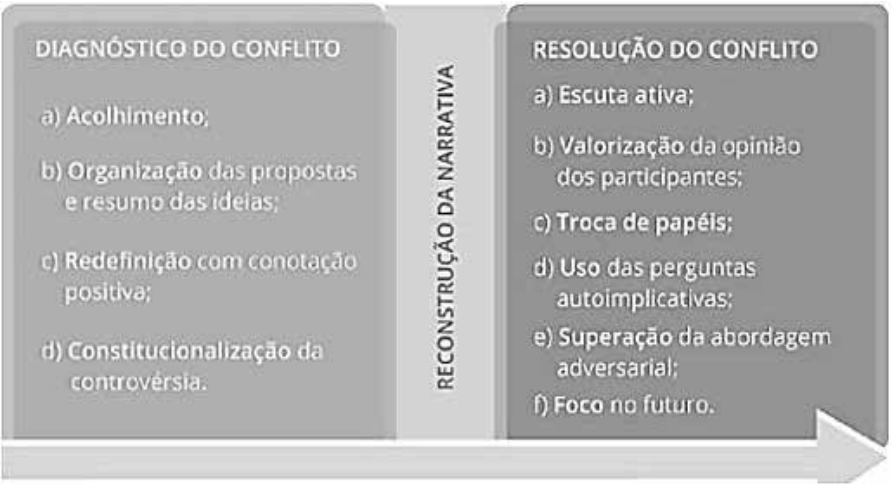
Para Ouvidoria Geral da União (2016, p. 6), "Diante do conflito, as partes têm basicamente três opções: resolver a questão utilizando a força (autotutela ou autodefesa), buscar uma solução por meio do diálogo e do consenso (autocomposição) ou buscar a solução por meio da decisão de um terceiro (heterocomposição)". A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife busca como principal forma de resolução a autocomposição, buscando dialogar e buscar um consenso em conjunto.

Os principais métodos autocompositivos são: negociação, conciliação e mediação. Na negociação, as partes mudam seus posicionamentos para chegar em um acordo; na conciliação surge a figura do conciliador, pessoa externa ao conflito que auxilia ativamente as partes chegarem a um acordo justo; e na mediação também existe uma terceira pessoa, chamada de conciliador que auxilia as partes, porém, com atuação menos ativa, sendo o foco auxiliá-las a encontrar uma solução conjunta (OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO, 2016).

A Ouvidoria do IFPE – *campus* RECIFE utiliza, nos conflitos ocorridos na instituição, primeiramente a técnica da negociação, em que as próprias partes se entendem. Caso não se chegue a um acordo, utiliza-se a mediação, por meio da qual a ouvidoria tenta auxiliar as partes a chegarem a uma solução pacífica. Se das tentativas anteriores nenhuma resolver o problema, busca-se uma conciliação: a ouvidoria auxilia ativamente as partes a chegarem a um acordo viável.

O processo de mediação dos conflitos envolve a aplicação de um conjunto de técnicas. Cada situação será única, sendo necessário identificar a técnica mais adequada. Cabe ao ouvidor, em última instância, analisar a conveniência de aplicar cada uma das técnicas existentes no caso concreto. As principais técnicas serão descritas na figura 1 (ENAP, 2017).

Figura 1. Técnicas de Diagnostico e Resolução de Conflitos



Fonte: Escola Nacional de Administração Pública (2017).

Como pode se perceber na figura 1, primeiramente é necessário fazer um diagnóstico do conflito com acolhimento, organização das propostas e resumo das ideias, redefinição com conotação positiva e constitucionalização da controvérsia. Terminando a fase de diagnóstico, o conflito é reconstruído com uma nova narrativa; por fim, vem a fase primordial, que é a resolução do conflito – com escuta ativa, valorização da opinião do participante, troca de papéis, uso de perguntas autoimplicativas, superação da abordagem adversarial e foco no futuro.

A fase de diagnóstico do conflito constitui-se por quatro etapas: o acolhimento (o ouvidor ou representante da ouvidoria recebe os usuários com cortesia, escutando pacientemente e com atenção); a organização das propostas e resumo das ideias (o facilitador tem o papel de captar e resumir as propostas que foram informadas durante o processo, além de estabelecer alguns critérios objetivos para solucionar o problema e verificar se o proponente está compreendendo); a redefinição com conotação positiva (utilizada quando os envolvidos no conflito se expressam de forma mais rude, sendo necessária uma contextualização positiva); e, por fim, a constitucionalização da controvérsia (o representante da ouvidoria precisa compreender os fundamentos constitucionais das partes envolvidas). Com isso, é reconstruída a narrativa (ENAP, 2017).

Na fase de resolução de conflito, há cinco etapas: na escuta ativa, o ouvidor ou representante da ouvidoria precisa escutar de forma que a outra pessoa perceba que há interesse no seu problema, entendendo a mensagem do ponto de vista do outro e ficando atento às falas, atitudes e gestos; na valorização da opinião dos participantes, o facilitador deve buscar extrair o máximo de informações, procurando identificar interesses compartilhados; na troca de papéis, é necessário colocar o reclamante no lugar do reclamado, indagando o que ele faria no lugar do outro; no uso de perguntas autoimplicativas, o facilitador deve incentivar que cada participante olhe para si e identifique qual a sua contribuição para a geração do conflito; na superação da abordagem adversarial, demonstra-se aos envolvidos que a solução precisa ser consensual, de modo que ambas as partes ganhem; por fim, o foco no futuro – fazer com que os indivíduos, em vez de pensar no passado que não pode ser mais mudado, identifiquem como poderiam fazer para melhorar a situação no futuro (ENAP, 2017).

A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife procura em qualquer conflito utilizar as técnicas de diagnóstico e de resolução de conflitos. Nota-se que em muitas das vezes a resolução é feita pelas próprias partes e a ouvidoria se torna apenas um facilitador; assim, considera-se que o papel da ouvidoria em solucionar conflitos está sendo bem executado.

3.3. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS PELA OUVIDORIA DO IFPE – CAMPUS RECIFE

A ouvidoria do IFPE – *campus* Recife recebe, registra e processa reclamações, denúncias, sugestões, solicitações, elogios e pedidos de informação provenientes de demandas espontâneas emanadas pelos cidadãos por meio de atendimento presencial, por e-mail e por telefone. Todo semestre, com a chegada de novos alunos, realiza-se uma campanha com os calouros, no intuito de apresentar a função da ouvidoria, apresentar os canais de comunicação disponíveis e explicar os direitos e deveres do aluno.

O atendimento presencial é feito de forma particular, em ambiente reservado para deixar o cidadão tranquilo. É exposto ao solicitante que a ouvidoria faz a intermediação do atendimento, atuando de forma autônoma, tentando chegar à melhor solução para cada caso. Porém, a maioria das solicitações é feita por meio de telefone ou e-mail. Acredita-se que

por timidez ou receio, essa forma de atendimento não é muito acessada pelos usuários.

O atendimento por telefone é comum, mas a maioria é para tirar dúvidas e geralmente se transformam em e-mails com reclamações, denúncias, sugestões, solicitações, elogios e pedidos de informação acerca das atividades desenvolvidas pelos servidores e os serviços prestados pela Instituição.

O atendimento via e-mail é o canal preferido pelos usuários, supõe-se que por não ter contato físico e não precisar dialogar presencialmente, os indivíduos se sentem mais à vontade para escrever suas solicitações.

3.4. RESULTADOS DAS ATIVIDADES EXERCIDAS PELA OUVIDORIA DO IFPE – CAMPUS RECIFE NO ANO DE 2019

Serão mostrados os resultados da Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife, relativos às manifestações recebidas no período anual de 2019, período anterior a pandemia, escolhido, já que o ano de 2020 foi um ano atípico e não se enquadraria na normalidade.

As manifestações recebidas pela ouvidoria do IFPE – *campus* Recife estão descritas na tabela 1.

Tabela 1. Manifestações recebidas pela ouvidoria do IFPE – campus Recife em 2019

Registros	Quantidades
Reclamações	20
Denúncias	4
Sugestões	1
Solicitações	6
Elogios	2
Pedidos de Informação	46

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como podemos notar na tabela 1, os pedidos de informação equivalentes a quarenta e seis solicitações correspondem a 58% das tipologias atendidas. Esses pedidos de informação foram mais frequentes durante o período do vestibular, caracterizando pedidos simples que poderiam ser respondidos por intermédio dos setores responsáveis pela elaboração do

vestibular. Como forma de colaborar com a excelência dos serviços prestados pelo IFPE – *campus* Recife, sugeriu-se maior divulgação dos canais de comunicação do vestibular para dirimir essas dúvidas.

Dentre as tipologias mais recorrentes, as reclamações totalizam vinte manifestações, que correspondem a aproximadamente 25% do total. Dentre as reclamações, as principais foram relacionadas a possíveis ocorrências de mau atendimento nos setores, prazos curtos para matrículas e inscrições em cursos e referentes à infraestrutura do *campus*. Todas as reclamações foram repassadas para os setores reclamados e respondidas aos reclamantes. A maioria das reclamações foi resolvida, o que evidencia as tentativas exitosas de solucionar os conflitos através da ouvidoria, demonstrando a sua importância na mediação da sociedade com o setor público.

As seis solicitações, correspondentes a 8% das tipologias que chegaram à ouvidoria, foram solucionadas; parte delas foi referente a pedidos de documentação de anos anteriores e outras relacionadas à melhoria de infraestrutura. As solicitações de documentos, todas relativas a períodos anteriores, foram prontamente atendidas pelo setor de arquivo (onde se encontravam os documentos em questão), que providenciou a entrega aos respectivos solicitantes. As questões de infraestrutura também foram resolvidas na totalidade.

As quatro denúncias, que correspondem a 5% das manifestações, foram repassadas ao setor responsável, mas o teor sigiloso das informações não permite a divulgação dos assuntos. De toda forma, as ouvidorias não têm competência de investigar as denúncias – suas atribuições limitam-se a repassá-las ao setor competente e cobrar soluções. Os setores responsáveis pela investigação, por sua vez, avaliarão o conteúdo e darão prosseguimento aos demais trâmites.

Os dois elogios, correspondentes a 3%, foram direcionados a servidores que exerceram seus papéis de forma exemplar. Os elogios são enviados às respectivas chefias e aos próprios citados, para conhecimento. Percebe-se que é muito baixa a quantidade de elogios que chegam via ouvidoria. Acredita-se que isso é cultural na sociedade brasileira.

A única sugestão feita em 2019, que corresponde a 1,3%, foi referente a um processo de entrega de livros aos estudantes; tal sugestão foi aceita e implementada conforme proposta do aluno, mostrando, mais uma vez,

o importante papel da intermediação da ouvidoria com a instituição em busca de soluções satisfatórias para ambas as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que as ouvidorias exercem um relevante papel de conciliar conflitos. Na educação, esse papel é ainda mais importante, posto que conflitos numa instituição de ensino, a depender do caso, podem causar até evasão escolar. Acredita-se que o principal papel que o ouvidor desempenha é proteger os alunos contra injustiças, discriminação e má prestação de serviços durante seus dias na instituição.

A Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife utiliza todos os meios de comunicação disponíveis para que o cidadão consiga manifestar suas experiências, tanto positivas como negativas, na utilização do serviço público. Semestralmente, divulga-se para os alunos novatos o papel da ouvidoria e quais os direitos e deveres que eles têm. Apesar de relativamente nova, a Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife tem buscado soluções para os conflitos com técnicas de negociação, conciliação e mediação. Nota-se que tem alcançado resultados, contribuindo para o bem-estar das relações humanas na organização.

Finaliza-se este artigo concluindo que a Ouvidoria do IFPE – *campus* Recife, mesmo sendo relativamente nova no cenário das ouvidorias nacionais, consegue viabilizar a solução de conflitos, buscando o diálogo e o consenso entre as partes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm. Acesso em 15 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.683**, de 13 de junho de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10683-28-maio-2003-496772-publicacaooriginal--1-pl.html. Acesso em: 25 de jan. 2021.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 01 de fev. 2021.

_____. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 3 fev. 2021.

_____. **Lei nº 8.490**, de 19 novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/550366/publicacao/15758454. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CYRILLO, Rose. Ouvidorias um Aporte Necessário. **R. Minist. Públ. Dist. Fed. Territ**. n. 9, p. 193-211, 2015.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Manual de Ouvidoria Pública**. Brasília - DF: CGU, 2019. DisponíveL em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/ouvidoria/arquivos/manual-de-ouvidoria-publica-2019.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2021.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2010.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). **Resolução de Conflitos Aplicada ao Contexto da Ouvidoria.** Brasília-DF, ENAP, 2017.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIR JR, Joseph; CELSI, Mary; ORTINAU, David; BUSH, Robert. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Competências e Atribuições**. 2019. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/ouvidoria/competencias-e-atribuicoes/competencias-e-atribuicoes. Acesso em: 4 fev. 2021.

KALIL, Eduardo. **Como implantar ouvidoria e atuar nessa área**. São Paulo: Trevisan Editora, 2013.

LYRA, Rubens. O Ouvidor Universitário. **Revista Faculdade de Direito da UFPR**. v. 34, p. 91-103, 2000.

_____. Ouvidor: o defensor dos direitos na administração pública brasileira. In: **Autônomos x Obedientes. A Ouvidoria em Debate.** João Pessoa: UFPB, 2004.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda; Andrade, Daniela; MUSSIS, Carlo. Análise de conteúdo e pesquisa na área de Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Sílvia; ARAÚJO, Fábio; COSTA, Maria. Análise da Atuação das Ouvidorias Públicas das Instituições federais de Ensino Como Instrumentos de Participação Social. **Revista Interface.** v. 17, n. 2 P.292-312, 2020.

OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO. **Ferramentas de Resolução de Conflitos para as Ouvidorias Públicas.** Brasília - DF: OGU, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/ouvidorias/resolucao-pacifica-de-conflitos/ferramentas-de-resolucao--de-conflitos.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

PALAZÓN, José. Las Defensorías Universitarias como un Instrumento para la Mejora de Las Universidades**. Revista RUEDA**. n.2, p. 67-80, 2017.

PALMEIRAS, Jenifer; STACIA, Maria; SGARI, Rosani. Setor De Ouvidoria: Uma Ferramenta Estratégica para a Tomada de Decisão na Gestão Universitária. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 2014. **A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade**. Santa Catarina: INPEAU, 2014.

PATERSON, Barbara; BOTTORFF, Joan; HEWAT, Roberta. Blending, Observational Methods: possibilities, strategies and challenges. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

RODRIGUES, Jaqueline; Martins, Paulo; Nunes, Enedina. Ouvidorias Públicas Universitárias no Brasil e a Inovação da lei 13.460/2017. **RVMD**, v. 12, n. 2, p. 306-321, 2018.

SAMPAIO, Maria; PRADO, Kelly. Ouvidoria e a Educação Corporativa: sistematizando as afinidades. **Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman.** n. 2, p. 71-77, 2019.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Aline; COSTA, Jane; BURGUER, Fabrício; TEZZA, Rafael. O papel da ouvidoria pública: uma análise a partir das dimensões funcional, gerencial e cidadã. **Rev. Serv. Púbico Brasília**. v. 70, n. 4, p. 630-657, 2019.

SILVA, Irivaldo; Oliveira, Thiago. Ouvidoria e Gestão Pública: uma relação necessária. **HOLOS**. v. 5, p. 1-32, 2020.

VERGARA, Sylvia. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

DESJUDICIALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA SUPERAR AS RAÍZES DA CULTURA DO LITÍGIO RUMO À EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DO ACESSO À JUSTIÇA

Laís Lopes de Sousa[84]

INTRODUÇÃO

O advento da globalização trouxe consigo uma promessa de resolução de diversos problemas sociais e de aumento do bem-estar social, por conseguinte. Apesar disso, a quebra de fronteiras e a consequente comunicação de massa são fatores que desembocam em divergências entre os sujeitos. Assim, pois, o conflito é um fenômeno natural resultante da dinâmica das relações interpessoais e, em geral, advém dos interesses antagônicos que permeiam tais relacionamentos.

Nesse viés, constata-se a naturalização de um exacerbado ajuizamento de ações com o escopo de regular os elos sociais, em virtude dos conflitos deles advindos. Essa situação agrava o desequilíbrio em que se encontra o Poder Judiciário brasileiro, devido aos milhões de processos que carecem de apreciação e resolução e, em contrapartida, encontram-se acumulados e sem data provável para alguma resposta. Por efeito desse

84 Graduanda no curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Diamantina.

afogamento judiciário, verifica-se uma transgressão ao princípio constitucional garantidor do acesso à justiça, haja vista a limitação por parte da função jurisdicional em atender adequadamente e demonstrar respostas eficazes a todas as demandas que lhe são submetidas.

Não deixa de ser substancial a solução tempestiva dos conflitos, a fim de satisfazer aos anseios das partes envolvidas em cada caso. Assim, pois, a relevância da adequação de um mecanismo de solução que se encaixe à necessidade e ao contexto de cada conflito está em assegurar às partes o alcance de seus interesses a partir de um diálogo responsável e equilibrado. Nessa lógica, é fundamental abandonar a concepção de que um conflito apenas pode ser dirimido a partir da intervenção estatal e acolher a ideia de que um sistema adequado de solução de conflitos demonstra notável eficácia, à medida que possui profissionais devidamente capacitados em sua atuação, aptos a traçar o caminho para a resolução das controvérsias observando as carências e os interesses dos envolvidos.

Dentre os métodos consensuais de solução de conflitos, é possível citar a conciliação, a mediação e a arbitragem, que consistem, além de uma válvula de escape para a eminente sobrecarga judiciária, em importantes mecanismos de inclusão social, na medida em que as partes protagonizam a estruturação de uma resolução adequada para suas contendas. Constituem, ainda, um substancial estágio na construção do futuro das relações em sociedade e, consequentemente, um importante canal rumo à pacificação social. Isso porque o conflito faz parte do cotidiano das pessoas e origina-se, muitas vezes, da abertura e indeterminação da linguagem, devendo ser interpretado como algo necessário ao aprimoramento das relações interpessoais e sociais.

Partindo desses apontamentos, a presente pesquisa tem como fundamento principal a inefetividade do princípio do acesso à justiça em virtude da prestação inadequada de assistência jurídica e da ineficácia das decisões judiciais impostas unilateralmente. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é destacar a necessidade de superação da cultura do litígio e espera-se demonstrar, a partir disso, a urgência em se estimular a justiça multiportas.

Em relação aos objetivos específicos, busca-se, em primeiro lugar, trazer à tona a pertinência do desenvolvimento e da ampla divulgação dos meios consensuais de resolver os conflitos como sendo o caminho ideal para o alcance e a materialização do princípio do acesso à justiça. Espe-

ra-se, em segundo plano, demonstrar a necessidade de se discutir, precipuamente no âmbito acadêmico, acerca da necessidade de valorização da pacificação social em detrimento da cultura do litígio. Para tanto, a pesquisa encaminha-se pela vertente jurídico-dogmática, em face do estudo dos manuais de Direito Processual Civil e orienta-se pela técnica jurídico-descritiva, a partir da análise pormenorizada dos estudos já existentes acerca da temática em tela.

1. CULTURA DO LITÍGIO

A complexidade das relações sociais, ensejada pela pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade, é um fator contribuinte para a ocorrência de divergências entre os indivíduos e, como efeito, para a potencialização dos litígios. Essas discordâncias, sejam de cunho social, político, emocional, ideológico, dentre tantos outros possíveis – considerando a singularidade dos seres e, por conseguinte, suas diversas opiniões acerca das infindáveis temáticas que rodeiam as relações entre os povos – podem ser concebidas enquanto a origem de um episódio costumeiro em qualquer grupo social: o conflito.

Ademais, a Terceira Revolução Industrial – Revolução Técnico-Científica-Informacional – ocorrida na segunda metade do século XX, alavancou o mundo tecnológico em seus mais variados setores. Com isso, o compartilhamento de informações tem se difundido numa ligeireza nunca antes vivenciada, o que confere aos cidadãos a oportunidade de conhecer os seus direitos e, a partir disso, tutelá-los judicialmente. Destarte, são expostos ao Poder Judiciário, diuturnamente, diversos novos temas, de modo a favorecer o aumento expressivo do número de processos para exame e julgamento. Ressalte-se que a veiculação de informações é indispensável, precipuamente no tangente ao conhecimento de direitos, mas, por outro lado, é também uma face estimulante da litigiosidade.

Há de se analisar, então, a matéria substancial da primeira discussão proposta por este estudo: a cultura do litígio. Isso, pois, a soma dos fatores previamente apresentados – a conscientização das pessoas em relação aos seus próprios direitos e o incremento da complexidade das relações interpessoais – deságua na ampla procura pelo Judiciário para a solução de conflitos e divergências das mais variadas naturezas. Isso se comprova por

meio da leitura dos Relatórios "Justiça em Números" do Conselho Nacional de Justiça, os quais apontam índices alarmantes de ações judiciais em todo o país. Como resultado dessa excessiva quantidade de demandas processuais, verifica-se a inobservância do princípio do acesso à justiça, em razão, dentre outros aspectos, da morosidade do Poder Judiciário em apresentar soluções para os conflitos, acarretando na perda de credibilidade por parte da função jurisdicional.

Nessa análise, parece nítido que a judicialização é um componente arraigado na cultura do país. Fantasiosamente, acredita-se que o processo é a única via lógica para solucionar um conflito e, portanto, a única forma de alcançar a tão almejada "justiça". Nesse mesmo diapasão, estudantes e futuros aplicadores do Direito já ingressam no universo acadêmico carregados da perspectiva de que o Judiciário deve ser demandado a todo tempo, sob uma utópica pretensão de que a via processual é a única maneira de a outra parte litigante reconhecer o seu suposto equívoco, entendendo o processo como uma espécie de castigo ou repreensão de condutas.

Desse modo, embora se reconheça a legitimidade em chamar a função jurisdicional na expectativa de dirimir um conflito – ora, pois, refere-se o acesso à justiça a um dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal – chama-se a atenção para a convocação desproporcional da via judicial para solver questões de menor complexidade, como se essa ferramenta fosse a única apta a desatar os nós adstritos das divergências entre os sujeitos.

É possível extrair dessas primeiras considerações que os órgãos jurisdicionais não acompanharam o curso da globalização, de tal maneira que nos dias que correm, verifica-se um Poder Judiciário em crise. Não apenas isso, a cultura do litígio se apresenta enquanto um vício no cenário social, sendo imperioso que os olhares dos sujeitos se voltem para a política judiciária de prevenção, redução e solução pacífica de conflitos, sobretudo na esfera extrajudicial. Assim, pois, o Judiciário urge pelo incentivo às vias autocompositivas de solução de conflitos. Para tanto, revela-se substancial uma mudança de paradigmas na educação jurídica, de maneira a incentivar a aplicação dos meios consensuais de resolução de conflitos, a fim de assegurar o cumprimento dos princípios que norteiam o Direito Processual, destacando-se aqui o acesso à justiça e a razoável duração do processo.

2. ACESSO À JUSTIÇA EM TEMPOS DE JUDICIALIZAÇÃO

De antemão, importa aclarar que o princípio do acesso à justiça – um dos norteadores do Direito Processual Fundamental – é consagrado pelo artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, em seu inciso XXXV, cuja redação versa: "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça de direito" (BRASIL, 1988). Em linhas gerais, o acesso à justiça pode ser identificado como o direito de ação, o qual diz respeito a um complexo de situações jurídicas. Mas, para além disso, esse princípio relaciona-se com o direito de provocar o Judiciário, de solucionar litígios por meio do Estado – e obter resultados justos a partir disso – de conhecer o procedimento e, principalmente, ao direito de o cidadão saber da existência dos seus direitos perante a justiça e de tutelá-los quando se fizer necessário.

É possível depreender, então, que o acesso à justiça não se limita ao processo, ou ao acesso à pessoa capacitada, com notório saber jurídico e competência para resolver quaisquer embates. Muito além disso, seu fundamento se encontra na prestação de assistência jurídica de qualidade, de maneira a apresentar respostas adequadas dentro de um prazo satisfatório – nos termos possíveis, consideradas as peculiaridades de cada caso – às demandas submetidas ao Judiciário. Contudo, em razão de diversos entraves, o princípio do acesso à justiça não tem se efetivado. Dentre os inúmeros fatores que cercam a temática, o mais relevante para este estudo é a sobrecarga do Judiciário, a qual, conforme já apresentado previamente, desemboca no acúmulo de processos judiciais que, quando são resolvidos, demandam demasiada espera. Assim, pois, além da inefetividade do acesso à justiça, convive-se com a violação ao princípio da duração razoável do processo, haja vista a morosidade na apresentação de respostas às contendas denotadas ao Judiciário.

Destaca-se que, embora o encargo da supradita demora seja comumente atribuído a uma suposta incompetência jurisdicional, o que se percebe, bem ao revés, é o atarefamento de órgãos e entidades – estruturados para atuar no tocante a questões mais complexas e exaustivas – com assuntos repetitivos ou que poderiam, indubitavelmente, ser destrinchados a partir da aplicação de métodos autocompositivos, até mesmo, extrajudiciais.

Destarte, são constatadas múltiplas barreiras que obstaculizam a evolução do sistema judicial brasileiro. Nessa análise, é possível apontar a ausência de divulgação, de forma ampla, da possibilidade de invocar os meios consensuais para a solução dos conflitos, sendo esse um dos principais elementos que corroboram a judicialização das demandas na forma tradicional e sobrepesam o Poder Judiciário. De outro modo, as necessidades do povo manifestam-se ao passo que as relações avançam, e o setor judicial, quando não se adequa às astutas evoluções, não é capaz de apresentar respostas com prontidão e de garantir que a prestação jurisdicional acolha a todos.

Confirma-se, portanto, a urgência em desenvolver nos futuros profissionais, desde a academia, a consciência de que não se deve privilegiar o ajuizamento de ações no Poder Judiciário, mas, sim, optar pela solução dos conflitos pela via consensual, a partir da ideia de que esta é menos burocrática e, por esse motivo, é capaz de garantir celeridade e presteza, de maneira a tornar palpável – além do acesso à justiça e da duração razoável do processo – a eficiência, tão almejada pelo Novo Código de Processo Civil.

3. (DES)JUDICIALIZAÇÃO E SUAS CAUSAS

Em razão das incalculáveis explicações que rodeiam o fenômeno da (des)judicialização, a tônica não será esgotada neste estudo. Importa, pois, refletir a respeito do já aludido aumento da complexidade social, o qual culmina na volumosa procura pelo Judiciário no tocante ao desenlace de confrontos – judicialização. Consoante à Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann, a pessoa é entendida como construção social. Nesse cenário, a multiplicidade de pensamentos e opiniões, oriunda dos avanços provenientes da evolução do meio social, suscita conflitos. Estes, na maioria das vezes, surgem a partir da indeterminação da linguagem, fator que propicia ruídos na comunicação, bloqueando o desenvolvimento de um diálogo profícuo.

Frequentemente, a dificuldade em expressar as emoções acertadamente, ou ainda, o tom utilizado nas falas – o qual pode não corresponder ao sentimento real do sujeito – são elementos provocadores de situações de divergência, as quais, muitas vezes, não correspondem às verdadeiras in-

tenções dos interlocutores. Destarte, a desjudicialização, por meio das formas consensuais de solução de confrontos, propicia a realização de acordo entre as partes litigantes, ao proporcionar, mediante a discussão pacífica, uma escolha mais acertada das palavras e, como efeito, a negociação e o equilíbrio dos anseios dos sujeitos.

Ainda à luz da teoria sistêmica de Luhmann, o Direito é compreendido enquanto um sistema que tem a capacidade – frente a relação com os outros sistemas – de apresentar respostas para os conflitos do grande sistema social. Apesar da necessidade da presença do sistema do Direito enquanto estabilizador de expectativas normativas, conforme propõe Luhmann, existe a eminente possibilidade de se invocar outras maneiras de solucionar as divergências, que não pela via jurisdicional tradicional. Refere-se aqui, notadamente, às formas autocompositivas elencadas na redação no Novo Código de Processo Civil.

Diante do que foi apresentado até então, tem-se, em face da progressiva litigiosidade, a necessidade de outros meios para solucionar os conflitos e, por conseguinte, minimizar o número de demandas com as quais o Judiciário se depara dia após dia. Nesse cenário, o Novo Código de Processo Civil veio para incentivar a autocomposição nos procedimentos que envolvem o desenlace de conflitos, de modo a promover um processo de desjudicialização. Em termos de conceituação da autocomposição, é possível afirmar que

> É a forma de solução do conflito pelo consentimento espontâneo de um dos contendores em sacrificar o interesse próprio, no todo ou em parte, em favor do interesse alheio. É a solução altruísta do litígio. Considerada, atualmente, como prioritária forma de pacificação social (art. 3 º, § 2º, CPC). Avança-se no sentido de acabar com o dogma da exclusividade estatal para a solução dos conflitos de interesses. Pode ocorrer fora ou dentro do processo jurisdicional. O sistema do direito processual civil brasileiro é, enfim, estruturado no sentido de estimular a autocomposição. (DIDIER JR, 2019, p. 203-204).

De modo contextualizado, a desjudicialização implica na solução de um problema do sistema social sem a necessidade da intervenção da jurisdição em seu aspecto clássico. Em outras palavras, a desjudicialização

traz como proposta fundamental a resolução das divergências apoiada no ajuste das vontades das partes em conflito. Assim, a partir do incentivo à autocomposição, o Judiciário deve ser chamado a atuar excepcionalmente, priorizando-se outras possibilidades mais adequadas de resposta aos conflitos sociais.

A reflexão a respeito das causas da desjudicialização é, pois, crucial. Esta, como já nos parece límpido, tem como motor, especialmente, a insuficiência do Estado e da sua função jurisdicional, em descompasso com a velocidade das transformações sociais. Ocorre, ainda, que a visão tradicional de resposta aos conflitos, na qual um terceiro impõe unilateralmente a solução dos casos, não se revela a mais adequada ou eficaz dos dias que correm. Evidentemente, nos casos em que não for possível a obtenção de acordo de modo consensual, a via judicial na forma clássica deve ser convocada e, nessa perspectiva, é corroborada a necessidade de chamá-la a atuar excepcionalmente.

> O processo efetivamente judicial só deve aparecer na impossibilidade de autossuperação do conflito pelos interessados, que deverão ter à disposição, mas sem imposição, um portfólio de mecanismos que propiciem a sua solução adequada, preferencialmente pacífica (BARCELLAR, 2012, p. 56).

Repita-se, a insuficiência da função jurisdicional outrora mencionada não advém de ausência de prestação de justiça. Na verdade, é plenamente possível que ela ocorra. Então, a situação de insuficiência é apontada neste tópico em razão da ineficácia da solução dos conflitos por meio de imposição da decisão por parte do Estado-juiz. A desjudicialização é identificada, outrossim, como a evolução do sistema jurídico na tentativa de acompanhar os avanços advindos da velocidade das transformações sociais.

4. OS MEIOS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS: BREVES APONTAMENTOS

As possibilidades de solução do litígio nos dias hodiernos não se resumem ao famigerado processo judicial, considerando a existência de procedimentos consensuais que permitem resolver os conflitos fora do curso

da jurisdição. Tais instrumentos são constatados nas figuras da conciliação, mediação e arbitragem, mecanismos que buscam a convergência dos anseios dos sujeitos envolvidos, de maneira a harmonizar suas expectativas em relação às suas necessidades. Nesses procedimentos, os sujeitos litigantes têm a oportunidade de protagonizar a solução do conflito, ressalvada a diminuição de custos financeiros e desgaste psicológico e maior possibilidade de discussão em torno de todas as nuances inerentes à dissidência.

Nessa linha, o acesso prático à justiça por meio dessas ferramentas pressupõe que a apresentação de respostas não se delongue por tempo maior que o necessário e, principalmente, que a resposta apresentada seja de fato eficiente, de maneira a garantir a concretização do princípio constitucional do acesso à justiça. Assim sendo, os métodos adequados de resolução de conflitos, oferecem alternativas viáveis para a solução de cada tipo de divergência.

> Todas as demais questões relativas a divergências de interesses, ruídos de comunicação, relações convencionais conflituosas, dentre outras, podem encontrar melhor resolução por outros métodos que não aqueles [...] originados no modelo público tradicional desenvolvido perante o Poder Judiciário. Cada método tem seu valor e, na variada gama de situações, relações e acontecimentos que ocorrem na sociedade, encontrará campo fértil para ser desenvolvido adequadamente e produzir seus melhores resultados. (BARCELLAR, 2012, p. 52).

Ou seja, para cada caso concreto, em suas infindáveis peculiaridades, existe um mecanismo de solução apropriado, consoante já assinalava a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça. Serão apontadas nos tópicos subsequentes – com principal lastreio no autor Roberto Portugal Barcellar – breves considerações a respeito dos mecanismos mais conhecidos: conciliação, mediação e arbitragem, os quais ganharam visibilidade com o advento do Novo Código de Processo Civil.

4.1. A CONCILIAÇÃO

Conforme já aclarado, as soluções judiciais que são impostas, podem, na maioria dos casos, não ser as mais adequadas ou satisfatórias. Logo, à luz

dos meios consensuais de resolução, identifica-se a conciliação, método que, assim como também verificar-se-á na mediação, permite a dissolução das contendas por meio da negociação entre as partes envolvidas, com base no auxílio de um terceiro imparcial. Nesse ensejo, importa elucidar que, embora muitas vezes empregadas enquanto sinônimos, diante das notáveis similaridades as quais possuem, conciliação e mediação são conceitos distintos e dispõe, cada qual, de características próprias, notadamente no tangente à atuação do terceiro imparcial.

A história da conciliação no Brasil é longa, datada da Constituição Imperial de 1824. No ordenamento jurídico atual, está prevista no Código de Processo Civil, juntamente com a mediação, no art. 3º, § 3º, desse diploma legal, com a seguinte redação: "A conciliação, mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial" (BRASIL, 2015). Importa evidenciar que a conciliação pode ser judicial, na hipótese de já haver um processo em tramitação, ou pré-processual, quando ocorre antes da instauração da demanda. Em ambos os termos, o conciliador ouve a exposição dos fatos e auxilia a comunicação dos envolvidos rumo à decisão espontânea e voluntária.

Então, trata-se a conciliação de um dos canais adequados para solução dos conflitos a partir do qual o conciliador, capacitado para isso, deve incentivar as partes a alcançarem um acordo, podendo, inclusive, aconselhá-las – após ouvir suas exposições – e oferecer parâmetros para tal. Enfim, a conciliação é compreendida enquanto um método consensual o qual visa, precipuamente, a obtenção de acordo entre os litigantes, conduzindo o processo à extinção – quando já iniciado – ou à inexistência, haja vista o encerramento da lide. Partindo desse parâmetro, o conciliador deve trazer às claras as desvantagens do processo judicial e, por outro lado, apresentar as benevolências da solução do litígio por autocomposição.

Recomenda-se na conciliação que ocorra, pelo conciliador, a descrição das etapas do processo judicial, demonstrando para as partes os riscos e as consequências do litígio como:

> a) a demora e a possibilidade de recurso das decisões;
>
> b) o risco de ganhar ou perder, que é ínsito a qualquer demanda;

> c) a imprevisibilidade do resultado e de seu alcance;
>
> d) dificuldade na produção e o subjetivismo na interpretação das provas;
>
> e) os ônus da eventual perda (despesas, honorários advocatícios, sucumbência).
>
> Após falar sobre os riscos do litígio, deve destacar algumas das muitas vantagens da conciliação, dentre elas:
>
> a) propiciar, no ato, a extinção do processo, sem recursos e sem demora;
>
> b) total independência e autonomia das partes em relação ao mérito do acordo;
>
> c) possibilidade de prever, discutir suas consequências e seus resultados;
>
> d) desnecessidade de provar fatos, embora a parte até possa ter condições de produzir a prova. (BARCELLAR, 2012, p. 88-89).

A conciliação representa, portanto, uma mudança de paradigma na esfera judiciária. Nessa perspectiva, a dissolução de conflitos por essa via não processual, deve, além de ser priorizada, incentivada e estimulada, conforme visto no dispositivo de Lei ilustrado outrora.

4.2. A MEDIAÇÃO

Inicialmente, deve-se classificar a mediação como a forma de resolução de conflitos intermediada por um terceiro, permitindo que os próprios cidadãos litigantes edifiquem a solução da demanda, com o mínimo desgaste possível, além da eminente possibilidade de preservação ou resgate dos laços afetivos e de confiança entre os sujeitos. Nesse mesmo sentido, Barcellar (2012, p. 109) destaca que

> Na mediação, há de se ter em mente que as pessoas em conflito, [...] ao serem recepcionadas, estarão em estado de desequilíbrio, e o desafio do mediador será o de buscar, por meio de técnicas específicas, uma mudança comportamental que ajude

> os interessados a perceber e a reagir ao conflito de maneira mais eficaz. Algumas vezes, a partir de uma adequada abordagem, altera-se a percepção sobre o conflito, e isso pode ser bom e construtivo.

Para o límpido entendimento do método estudado neste momento, interessa apontar alguns aspectos atinentes à atuação do terceiro imparcial na mediação. Enquanto na conciliação o terceiro tem autonomia para opinar a respeito da temática do conflito e para sugerir soluções, na mediação o mediador é tão somente um facilitador da comunicação entre as partes e, nesse esteio, busca a perscrutação da amplitude dos pormenores envolvidos no conflito e, por conseguinte, a solução do conflito pelos próprios interessados, consoante aos seus anseios.

No que diz respeito à natureza do conflito, a mediação ocupa-se de relações de múltiplas complexidades, as quais abarcam uma pluralidade de vínculos. Diante disso, Barcellar (2012, p. 115) evidencia que

> A mediação afigura-se, portanto, recomendável para situações de múltiplos vínculos, sejam eles familiares, de amizade, de vizinhança, decorrentes de relações comerciais, trabalhistas, entre outros. Sendo mais adequada para relações multiplexas, procura a mediação preservar as relações e o processo mediacional bem conduzido, bem como permitir a manutenção dos demais vínculos que continuam a se desenvolver com naturalidade, durante e após a discussão da causa, independentemente do acordo.

Em face dos prismas explicitados, é relevante abordar que, diferentemente da conciliação, o fim último da mediação não se resume à obtenção de acordo judicial. Por outro lado, enquanto aquela visa a extinção ou inexistência do processo, esta objetiva a apreciação de todas as nuances abarcadas pelo conflito. Entende-se, portanto, que a mediação não se contenta com a cessação do processo e pretende, nessa análise, o factual exaurimento da divergência entre os sujeitos. Por isso, arrisca-se a definir a mediação enquanto um instituto *sui generis*, o qual não deve ser confundido com outras ferramentas de resolução de contendas.

4.3. A ARBITRAGEM

A última via consensual a ser brevemente analisada é a arbitragem, a qual, assim como as outras duas, é um aspecto da desjudicialização em que é possível a solução extrajudicial de algum conflito no âmbito dos direitos disponíveis. A arbitragem é, então, regulada por Lei ordinária, qual seja, Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996, a qual aponta em seu artigo 1º: "As pessoas capazes de contratar poderão valer-se da arbitragem para dirimir litígios relativos a direitos patrimoniais disponíveis." (BRASIL, 1996). Não obstante, sua existência é datada da Constituição do Império de 1824, a qual previa, em seu artigo 160, a possibilidade de nomeação de um árbitro para dirimir controvérsias.

Nesse segmento, as partes em conflito outorgam, voluntariamente, poderes a um terceiro imparcial – árbitro – que dissolverá o conflito em nome delas. Como complemento da definição desse instituto, apresentam-se as considerações de Barcellar (2012, p. 120-121), segundo o qual

> A arbitragem pode ainda ser definida como a convenção que defere a um terceiro, não integrante dos quadros da magistratura oficial do Estado, a decisão a respeito de questão conflituosa envolvendo duas ou mais pessoas.
>
> Para que se instaure a arbitragem, é essencial o consentimento das partes: enquanto o juiz retira seu poder da vontade da lei, o árbitro só o conquista pela submissão da vontade das partes.

No que concerne ao árbitro, poderá esse ser qualquer sujeito que goze da plenitude de suas faculdades mentais e que tenha a confiança dos envolvidos. Para mais, esse terceiro imparcial, não pode ser interessado no resultado da resolução da contenda e, portanto, não deve ter nenhuma relação pessoal com nenhuma das partes. No tangente à utilização da arbitragem, deve estar incluído em contrato que qualquer divergência com relação aos aspectos nele estabelecidos, poderá ser resolvida por meio da arbitragem – trata-se da cláusula compromissória. Quando não houver a cláusula compromissória, é possível que após o surgimento do conflito, se as partes assim acordarem voluntariamente, seja assinado um compro-

misso arbitral, dispondo que o confronto será solucionado por meio de arbitragem.

Por derradeiro, observa-se que uma das diferenças substanciais da arbitragem para a conciliação e a mediação é que, enquanto estas são realizadas, em regra, pelo Estado de forma gratuita, aquela é custeada pelas partes, conforme parâmetros que elas próprias decidirem. Contudo, apesar de a arbitragem tratar-se de um mecanismo notadamente particular, os princípios jurídicos devem ser corretamente observados em sua realização, de maneira a garantir uma decisão adequada e devidamente justa – em sentido amplo – para todas as partes conflitantes.

5. DESJUDICIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E ACESSO À JUSTIÇA: COSTURANDO AS IDEIAS

É notório que o constituinte de 1988 preocupou-se em assegurar o acesso à justiça na redação da Cartilha Constitucional, objetivando, por óbvio, sua efetividade. No entanto, apesar de ser um direito garantido constitucionalmente, existem alguns elementos impeditivos à sua efetivação, dentre eles, a afamada exclusão social. Isso porque os quase sempre altíssimos custos do processo e aspectos correlatos, bem como a regra de morosidade para obtenção de respostas por parte do Judiciário em sua forma clássica, impossibilitam o acesso equitativo a uma justiça de qualidade. Desse modo, para que tal efetividade fosse concretizada, fez-se necessária a criação de canais adequados que possibilitassem aos cidadãos solucionar suas demandas de maneira menos burocrática e com o mínimo de custo financeiro e desgaste psicológico possível.

Com base nisso, ao costurar todas as ideias refletidas neste estudo, arremata-se o entendimento de que os métodos adequados de solução de divergências correspondem a um importante suporte para o corpo judicial, aproximando-se do que é pretendido pelo princípio processual da inafastabilidade da jurisdição – nomenclatura também utilizada para intitular o princípio do acesso à justiça. Isto posto, é interessante apontar que ao observar o quadro social do cidadão a ser atendido, informá-lo sobre os seus direitos e garantias e prestar a assistência necessária para a concretização dos direitos pertinentes ao caso concreto, o terceiro que conduz a solvência da situação conflituosa aproxima-se das proposições que acom-

panham o princípio aqui verificado, de modo a proporcionar aos litigantes igualdade de condições na condução do procedimento, bem como uma resposta compatível com os seus interesses.

À vista disso, apresenta-se impostergável uma mudança na postura dos profissionais do Direito, a começar pela educação jurídica no ensino superior. Dentro dessa ótica, os acadêmicos hão de ser orientados no sentido de que a práxis jurídica não deve ser restrita à cultura conservadora da litigância. Por isso, a educação jurídica, enquanto notório instrumento de transformação social, deve preocupar-se em solidificar opiniões e aguçar o senso crítico dos acadêmicos, de maneira a degringolar a cultura de manutenção do *status quo* e, em contrapartida, implementar uma cultura de pacificação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos temas discutidos, resta evidente a urgência em repensar o sistema de justiça do Brasil, a fim de acompanhar os avanços decorrentes da globalização. Na conjuntura do Judiciário do século XXI, de nada adianta haver uma imensa gama de direitos materiais, se não existirem técnicas apropriadas para a sua efetivação. Destarte, a justiça multiportas é o meio oportuno para um salto da era do déficit no âmbito tradicional do litígio para a desjudicialização, a qual deve ser vislumbrada como sendo um caminho efetivo rumo à concretude do acesso à justiça. Espera-se, então, um Poder Judiciário devidamente estruturado, com esteio nos meios consensuais de resolução de conflitos, capaz de reestabilizar as expectativas dos cidadãos e competente para resolver, celeremente, o seu emaranhado de obstruções. Assimila-se, portanto, que a pacificação individual ou de um grupo desemboca na tão almejada pacificação social.

É espontâneo e legítimo que sejam feitas objeções sob a perspectiva de que o estímulo aos métodos adequados poderia significar um enfraquecimento do Judiciário e, por consequência, perda de poder. Mas, na verdade, a delegação de responsabilidades de um para o outro configura-se um instrumento complementar ou, de outra maneira, uma engrenagem da máquina jurídica trabalhando rumo à efetividade das decisões. Nessa observação, é necessário que o Estado invista em políticas públicas – no âmbito da justiça multiportas – a fim de que o acesso à justiça se materia-

lize e, ademais, para que o fluxo das demandas se abrevie. Nesse fio, sob à luz das pretensões dos cidadãos em situação de conflito, a melhor justiça é aquela advinda do consenso.

Com base no que foi apresentado, parece nítido que os meios consensuais de resolução de conflitos fazem cumprir uma amálgama de garantias constitucionais e princípios processuais. Por essa razão, informações sobre a sua existência e formas de atuação devem ser cada vez mais veiculadas de modo a ampliar as possibilidades de a comunidade – precipuamente a parcela hipossuficiente – acessar os métodos adequados para dissolver seus conflitos, quando se fizer necessário. Em outras palavras, o direito à educação e à informação é pressuposto ao exercício do acesso à justiça e a solidificação dessa díade de direitos constitui verdadeira via de participação democrática.

Por derradeiro, depreende-se que a morosidade do Judiciário e a ineficiência de suas respostas podem ser uma porta aberta para o regresso ao período da autotutela. Faz-se mister, portanto, repensar o processo judicial em sua concepção clássica e priorizar o diálogo profícuo oportunizado pelos mecanismos consensuais. A ponderação de interesses demonstra-se o caminho mais adequado para superar as raízes da cultura do litígio, rumo ao equilíbrio das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BARCELAR, Roberto. **Mediação e arbitragem**. São Paulo: Sarariva, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.105**, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.037**, 1996.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Manual de Direito Processual Civil**: introdução ao Direito Processual Civil, parte geral e processo de conhecimento. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

CABRAL, Marcelo. **Os meios alternativos de resolução de conflitos**: instrumentos de ampliação do acesso à justiça.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em números 2020**: ano-base 2019. Brasília: CNJ, 2020.

DIDIER Jr., Freddie. **Curso de Direito Processual Civil**. Salvador: JusPodivm, 2019.

MAKOWIECKY SALLES, Bruno. Acesso à justiça na era da judicialização. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação jurisdicional**. Florianópolis, v.4, n.1, p.277-305, dez. 2016.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Novo curso de processo civil**: teoria do processo civil. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de direito processual civil**. Salvador: JusPodivm, 2016.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina. **Manual de direito processual**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TOMAZINI, Volnei Celso; MACHADO, Maycon Fagundes. O *locus* da conciliação e da mediação na busca pelo legítimo direito ao acesso à justiça na pós-modernidade. **Revista do CEJUR/TJCS: Prestação jurisdicional**. Florianópolis, v.6, n.1, p. 49-66, dez. 2018.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Rozana Lemes Peixoto[85]

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender como é estabelecida a relação interpessoal entre professores e alunos, em específico dos últimos anos do ensino fundamental I, como são solucionados os conflitos, além de analisar as gerações que compõem a sociedade e suas diferenças sócio-históricas. O estudo teve o intuito de pesquisar mais profundamente os porquês da relação interpessoal, não raramente, ser conflitante em sala de aula. Além disso, analisando as características dos jovens e das crianças, em ambiente escolar, foi possível perceber que todas as gerações possuem marcas históricas, ou seja, são construídas ao longo do tempo e espaço. É sobre isso que está embasado o presente artigo, para melhor compreender as relações entre os sujeitos que estão em formação dentro do contexto escolar, em específico o professor e os alunos.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e por meio de leituras reflexivas houve a seleção de autores que pudessem dar estrutura à fundamentação teórica, dentre os quais Bauman (2001) e Rodrigues (2011) com

85 Professora especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Paulista- SP, estudante de pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela UNOPAR.

conceitos da sociologia, da educação e das transformações socioculturais. Autores como Zabala (1998), Freire e Shor (1986), Aranha (2006), Saviani (2002) com estudos sobre a educação em diferentes aspectos. Freire com Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (2005) e Moreira (2010) contribuíram com estudos sobre a prática docente. Morales (1999) juntamente com Szymanski (2011) em seus estudos sobre relacionamento interpessoal professor-aluno e família-escola, respectivamente.

A psicologia com Bentham (2006) e Galvão (1995) auxiliou com a pesquisa, pois foi possível obter esclarecimentos sobre o desenvolvimento maturacional das crianças, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre o comportamento conturbador e os desafios na escola, além de Marta Kohl (2002) organizadora de um estudo sobre as temáticas da vida contemporânea. Por fim, Fava (2014) com suas análises sobre as diferentes gerações.

1. AS GERAÇÕES QUE COMPÕEM A SOCIEDADE E SUAS MARCAS HISTÓRICAS

As características atribuídas às gerações são geralmente fatores determinantes na conduta, nos valores, nas ações e pensamentos de indivíduos nascidos num determinado tempo, constituindo as chamadas linhagens ou ascendências. Ferreira (2009) afirma que determinadas características marcam uma identidade social e permanecem por um espaço de tempo. Aproximadamente 25 anos é o tempo em que se separam cada grau de ascendência, sendo cada século cerca de três gerações; sublinha, ainda, que os pais representam uma geração e os filhos representam a geração seguinte.

Acompanhando as idéias propostas por Silva e Pinto (2001, p. 17): "as gerações são produtos de eventos históricos que influenciaram profundamente os valores e a visão do mundo de seus membros" – nessa perspectiva, compreende-se que novos modelos de sociedade vão surgindo, marcando historicamente cada período e variando de acordo com a região e cultura analisados.

Para compreender a importância que o contexto histórico, cultural e econômico tem diante do desenvolvimento dos indivíduos, Oliveira e Teixeira (2002) ressaltam a ideia de que se desenvolver integralmente, ou

seja, física, emocional, cognitiva e socialmente, é um processo de muitas transformações que, além de envolver fenômenos biológicos (ou seja, a maturação do corpo e dos processos mentais), envolve também um percurso culturalmente contextualizado, pois os valores e as crenças do senso comum mudam de uma época para outra influenciando principalmente a educação e o comportamento das pessoas.

Em tal contexto, Oliveira e Teixeira (2002, p. 45) retomam a ideia de Peralva e Sposito e relembram que "o trabalho, a escola, os valores, a política constituem elementos centrais dessas transformações, que afetam os jovens [...] simplesmente porque se trata de uma história que está nascendo com eles" e é nessa perspectiva que as escolas, assim como os centros de educação infantil, constituem ambientes de constante aprimoramento de habilidades e construção de saberes, sendo também um espaço no qual as transformações da sociedade mudam as relações estabelecidas entre docentes e discentes, fato este de fundamental importância para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Também é importante perceber que as pessoas não são seres isolados, estas são seres constituídos interpessoalmente e socialmente. Nisso, ao defender a ideia de que as ações do sujeito e o seu desenvolvimento cognitivo dependem de suas experiências e de seu contexto histórico, Rego (2002, p. 50) afirma:

> O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento.

Por esse prisma, observa-se que é nos diferentes ambientes que os indivíduos mantêm numerosos tipos de relações, e estas atribuem características únicas para cada pessoa que se forma nos aspectos sociais, econômicos, culturais, cognitivos e psicológicos, em tempo e espaço específicos. Vale ressaltar também a importância da participação familiar junto

à escola nos processos de desenvolvimento de habilidades cognitivas, no entendimento dos valores e constituição da moral, do caráter e na qualidade dessa parceria em congruência com o indivíduo.

1.1. AS GERAÇÕES, A SOCIEDADE E A ESCOLA

A sociedade é composta por indivíduos constituídos por marcas históricas em suas personalidades, e essas características, peculiares ao tempo que se vive, formam identidades distintas e conforme o tempo vai passando as relações vão sendo estabelecidas, ora de modo conflitante, ora regidas pela paciência e diálogo oriundos da experiência dos mais velhos. Nessa perspectiva, Fava (2014) evidencia que há diferenças marcantes de uma época para outra, reflexo dos movimentos e transformações do contexto político, econômico e cultural da sociedade. No entanto, percebem-se algumas características em comum de uma geração para outra e o que se deve evitar é a comparação, que pode interferir nas relações entre as partes, já que "a comparação leva ao choque de gerações. Por essa razão, uma alternativa foi nomeá-las de forma a entender o contexto, as circunstâncias de cada período e não alinhar com as mesmas características de indivíduos de épocas diferentes" (p. 42).

Dessa maneira, percebe-se que evidenciar as diferenças como superiores ou inferiores pode gerar problemas no relacionamento tanto na família, na escola, como nas empresas. Acompanhando as ideias propostas por Bentham (2006), pode-se dizer que o apropriado é que sejam discutidas e trabalhadas as interações nos ambientes para que se verifiquem as necessidades das pessoas, ou seja, se é preciso maior motivação, mais diálogo, mais vínculo entre as partes e até mesmo maior desenvoltura para a aquisição de autonomia nas ações de diferentes gerações, evitando assim conflitos e censuras.

Admitem-se diferentes padrões de comportamento às gerações em conformidade com os avanços na sociedade, fato este observado na constituição da família, nos conceitos de bom ou ruim, nos valores e na moral, na política vigente, nos modelos curriculares da educação. Estes últimos são ainda mais relevantes, pois demonstram que tipo de sujeito está sendo formado no ambiente escolar e, segundo Fava (2014), as diferentes gerações exercem influências mútuas, cada uma com sua peculiaridade, sendo

a geração *belle époque* as pessoas nascidas antes de 1945, *baby boomers* os que nasceram entre 1945 e 1960, geração X os nascidos entre 1960 e 1983, geração Y de 1983 a 2000 e geração Z os que nasceram depois de 2000.

> Toda geração exerce grande influência nas gerações seguintes [...] para a geração X, tanto no universo corporativo como na escola e no entretenimento, o que vale é trabalhar, estudar, jogar para ganhar. Os jovens da geração Y nasceram com o desenvolvimento da tecnologia digital; considerada a geração do *joystick*, derrubou as barreiras de espaço e tempo e se tornou a primeira juventude literalmente global. A geração Z não gosta de utilizar materiais didáticos impressos e analógicos; prefere o digital. Não é uma geração apenas dominada pela tecnologia; é uma geração regida pela velocidade da tecnologia, razão pela qual estão sempre agitados e impacientes (p. 43).

Infere-se que com o desenvolvimento da tecnologia e o advento da globalização a sociedade evolui a cada ano. Com o surgimento de tais fatos sociais há uma movimentação comportamental nos indivíduos que os difere entre si.

A geração *baby boomer* é composta por crianças que receberam uma educação baseada na disciplina, na obediência e nas severas punições oriundas do regime militar. Todavia, foram adolescentes rebeldes, transgrediam regras e valores morais da época a favor da liberdade e do amor, sendo oportuno relembrar que "amadurecidos, os *baby boomers* são os pais da geração X, avós da geração Y, bisavós da geração Z" (FAVA, 2014, p. 47). Nesse contexto, a escola revela-se como um ambiente multifacetado, ou seja, que sustenta variados estilos de vida, diferentes valores e no qual se formam novas histórias e se transformam as pré-existentes.

A escola, por ser um ambiente formador e social, ao organizar o trabalho pedagógico pode proporcionar, além do desenvolvimento cognitivo, que as relações interpessoais se estabeleçam de maneira mais recíproca e permeada de generosidade, compreendendo que o relacionamento interpessoal é a interação e as relações que são estabelecidas entre as pessoas nos diversos ambientes sociais. Moreira (2010, p. 24) empresta certos conceitos de Cortella e conclui que "a sala de aula é, simbolicamente, um

lugar de amorosidade. Mas a amorosidade não é um símbolo, é um sentir" – essa concepção permite entender que, por mais que existam diferenças entre as gerações, a transformação de boas relações é possível mediante um envolvimento sincero pela educação.

É um desafio para os professores reconhecer e aceitar as mudanças na sociedade e, de fato, essas transformações exigem novas posturas dos educadores no ambiente escolar para se obter êxito no ensino aprendizagem. Em tal contexto, Aranha (2006, p. 361) sustenta que:

> [...] ao reconhecerem a diferença – abstendo-se de decretar com antecipação a "patologia" dos comportamentos diferentes –, não significa passividade e aceitação cega do novo. Ou seja, reconhecer a mudança é também descobrir as maneiras de intervenção saudável no comportamento dos jovens.

Nessa perspectiva, o professor é o agente das transformações na sala, pois é ele que pode, por meio de inovações, de projetos e da interdisciplinaridade, propiciar um ambiente que seja mais acolhedor e que desperte mais a imaginação e o interesse dos alunos para o aprendizado.

1.1.1. OS EDUCADORES

A geração de educadores que atua nas escolas no início do século XXI é marcada por características peculiares de uma sociedade constituída por valores morais e éticos do militarismo, da rigidez e do autoritarismo. Alguns desses sujeitos receberam uma educação de famílias que cresceram na sociedade moderna, os *baby boomers*, no modelo capitalista de mercado que prevê a manutenção do *status quo* (marcado pelo acúmulo de bens, pela especialização, pela obediência e opressão), da educação de cunho social – ou seja, que prepare cidadãos qualificados para o mercado de trabalho. Seria oportuno relembrar que o final da década de 1960 e início dos anos 1970 foi um período que no âmbito político fora significativamente marcado pela Ditadura Militar, diante desse cenário é que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujas deliberações marcavam uma formação educacional profissionalizante.

São professores com idades entre 35 a 50 anos, classificados como geração X, materialistas inconformados e racionais; é "uma geração que observou o mundo se globalizar criando uma maior autonomia do indivíduo [...] mais competitividade, menos solidariedade e, como conseqüência, maior isolamento" FAVA (2014, p. 48). A despeito disso, percebe-se que devido à estrutura social e ao modelo curricular de preparação para o mercado de trabalho, pressupõe-se que os professores formados nesse período são mais conservadores e rigorosos em nome da ética e moral. Em análise convergente, Bauman (2001, p. 75) explana que:

> O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor.

Nessa perspectiva, compreende-se o contexto social em que se formam os indivíduos nas escolas do século XX, de fato, um ambiente de manutenção do poder. A escola é permeada por valores como a obediência e o conformismo, além da reprodução de um ensino "que deforma a necessária criatividade do educando e do educador" (FREIRE, 1996, p. 25). Por ser o professor considerado o disciplinador e detentor do saber que será apenas transferido aos alunos, não se consideram os conhecimentos prévios que as crianças trazem à sala, tampouco o que o professor pode aprender junto a esses pequenos indivíduos.

Por outra vertente, observa-se que alguns educadores, apesar de sua formação rígida e autoritária, valorizam uma educação mais humanizada, ou seja, que considere o pensar, o agir e os saberes da criança, o que favorece a formação crítica do alunato. Zabala (1998, p. 90) argumenta que "assim, pois, a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a esta característica". Em tal contexto, é importante que o professor perceba, respeite e valorize as diferenças existentes no grupo de alunos que compõem a sala, no que se referem a atitudes, conceitos, habilidades e pensamentos para que depois possa organizar relações harmoniosas durante as aulas. Vale

ressaltar que o educador conhece diferentes estratégias para o ensino, basta utilizá-las devidamente.

1.1.2. OS EDUCANDOS

A geração de indivíduos nascidos a partir do ano 2000, a geração Z, são atualmente as crianças e os adolescentes que cresceram na ascensão do capitalismo pós-moderno, um ambiente no qual novas tecnologias surgem e vão transformando a realidade de toda a sociedade (a Internet, as redes sociais, as informações que chegam velozmente). Enfim, é uma geração conectada ao mundo virtual e em diversas atividades ao mesmo tempo.

Fava (2014, p. 60) afirma que "os jovens da geração Z são pragmáticos, donos de uma personalidade flexível, com laços fracos e vulneráveis, prontos para se conectar e participar com interesses diferentes em cada ocasião". Sob essa óptica, depreende-se que são jovens abertos ao diálogo e de muita perspicácia nas ações, mas habituados a uma velocidade tal, que lhes entedia o fato de terem que aquietar-se para o aprendizado escolar.

As inovações tecnológicas de certa maneira facilitam o dia a dia das pessoas, porém, o fato de facilitar a vida dos indivíduos, não necessariamente propicia o bom convívio uns com os outros, visto que, numa era computadorizada, a maioria dos anseios são individuais e existe o desejo de que sejam realizadas as vontades quase que imediatamente. Em tal contexto, Bauman (2001) conclui que a sociedade caminha pelo tempo e espaço com certa leveza, esta mantém as pessoas em determinados locais e em determinadas funções sociais enquanto estiverem interessadas e não se demoram, além de haver certa necessidade por estar em constante movimento em busca sempre de grandes conquistas pessoais.

Nas escolas, principalmente em salas de aula dos anos finais do ensino fundamental I, percebem-se essas características nas gerações que estão adolescendo e se formando em demasiadas transformações, tais quais se pode perceber o corpo, que não mais representa a simplicidade da infância, mas reflete precocemente os estímulos externos da mídia que o capitalismo mantém. Esses indivíduos, que na realidade são verdadeiros consumidores de sensações, e seus interesses perpassam pelo viés do prazer momentâneo. Além do mais, existem mudanças significativas no âmbito emocional e psicológico das crianças, que em determinada fase do de-

senvolvimento acarretam crises. Acompanhando as ideias propostas por Galvão (1995, p. 42), pode-se dizer que:

> Segundo a perspectiva walloriana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem os centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade com o meio.

Infere-se que faz parte do desenvolvimento sadio da pessoa as transgressões oriundas do início da adolescência, parte advinda de fatores biológicos, da formação de novos esquemas e também de fatores sociais, do convívio e das relações entre as partes.

É importante observar que a geração que compõe as salas de aula dos anos finais do ensino fundamental I são as crianças que estão na faixa etária de 9 a 11 anos, passam pelo período de desenvolvimento da compreensão de regras e valores morais, como o respeito mútuo e a cooperação e essa fase, como todas as outras, é um processo, assim como afirma Baggio (1988, p. 220): "[...] a cooperação precisa ser praticada, para que suas consequências sejam plenamente compreendidas", o educador muitas vezes impondo autoridade, pode tornar o convívio desrespeitoso, ou seja, a relação interpessoal pode ser prejudicada, e, estando o relacionamento entre professor e aluno prejudicado em sala, o aprendizado pode ter entraves futuros.

Em análise convergente, La Taille (1992, p. 53) discute os princípios do desenvolvimento do juízo moral e afetividade na criança, enfatizando que: "Tal heteronomia traduz-se basicamente pelo seguinte fato: para a criança pequena, a justiça se confunde com a lei e com a autoridade". Portanto, percebe-se que faz parte do processo de desenvolvimento do indivíduo períodos de conflitos e transgressão de regras e de uma maneira

ou de outra; o que determina a superação de crises instaladas são as diferentes oportunidades estabelecidas no meio para o alcance da autonomia.

A afetividade é outra característica marcante na geração de jovens. Galvão (1995) assegura que há uma alternância entre afetividade e cognição durante o processo de desenvolvimento dos indivíduos e que, principalmente na adolescência, com o advento da puberdade e as modificações do corpo, algumas questões pessoais vêm à tona, além da personalidade que se estrutura. Em relação às transformações no raciocínio, esses educandos estão em processos de amadurecimento e transição de estágios cognitivos: "as crianças assimilaram operações mentais" (BENTHAM, 2006, p. 22). E apesar de não possuírem habilidades para o pensamento lógico, as abstrações vão acontecendo de maneira gradativa com o desenvolver de experiências nos setores familiar, escolar e nos diferentes grupos sociais.

Haja vista a relevância do vínculo entre educador e educandos, La Taille (2002, p. 147) assegura que "estamos nos referindo à simpatia, por meio qual a criança é levada a sensibilizar-se com outrem". Nessa vertente, por meio de propostas mais envolventes e professores carismáticos, que estabeleçam diálogos e constantes interações no grupo, há disponibilização de espaços nos quais as crianças, mais motivadas e confiantes, sejam capazes de transformar as inter-relações e também as emoções e sensações, facilitando a aquisição de conhecimentos.

1.1.3. A SALA: AMBIENTE DE RELAÇÕES

A escola mantém uma diversidade de culturas e valores e isso faz com que as diferentes gerações convivam num mesmo ambiente partilhando diversas atividades com um objetivo em comum, ou seja, convivem no ambiente escolar com a finalidade da formação integral dos sujeitos.

O ambiente escolar tem também como função a de educar os sentidos das crianças, o de querer, gostar, aprender, assim como ensinar e transformar os valores, como, por exemplo, o respeito, a amizade, o companheirismo, a solidariedade e tantos outros, para que enfim se contemple a formação integral dos sujeitos. Em tal contexto, vão se formando diferentes tipos de homem em congruência com as transformações sociais, conforme analisa Saviani (2002, p. 35), "os tipos variam de acordo com

as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante". Nessa perspectiva, pode-se compreender que assim como a família tem um papel importante na formação do caráter, dos valores e da moral dos sujeitos, a escola também tem como finalidade o ato de ensinar e transformar todas essas questões, e o professor é o grande mediador das ações no processo de ensino aprendizagem.

Em análise convergente, percebe-se que "[...] todos os indivíduos pertencem a um conjunto de subsistemas sociais e que seu comportamento é resultado da interação no interior desses subsistemas e entre eles" (BENTHAM, 2006, p. 171) – fato que demonstra a importância de um bom relacionamento entre docentes e discentes, para que se estabeleçam as prioridades na sala e para que o aprendizado aconteça de maneira significativa.

> [...] é necessário levar em conta que um educador bem-posicionado política e pedagogicamente pode fazer muita diferença na aprendizagem, e porque não dizer na vida dos alunos [...] saber que a educação não é uma ação neutra, ou seja, está impregnada de intenções [...] a todo o momento, o educador é convidado a fazer escolhas e, para fazê-las, é preciso ter clareza do que vale a pena para o contexto e para a vida dos alunos. (MOREIRA, 2010, p. 23).

E para que os educadores sejam formadores de cidadãos críticos e mais responsáveis, sadios emocionalmente e psicologicamente, além de transformados cognitivamente, vale ressaltar a importância de um profissional que sempre repense sua prática pedagógica, que seja inovador nas propostas de ensino e que acompanhe a dinâmica das mudanças sociais. De forma análoga, Saviani (2002, p. 16) sustenta que "refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado". Nessa perspectiva, o ambiente que se forma todos os dias na escola é o reflexo das ações do conjunto de pessoas que sustentam o local, faz-se importante manter relações interpessoais baseadas na reciprocidade e na união de anseios do professor e do aluno.

O autoritarismo, marca evidente de um ensino militar da era moderna, pode trazer prejuízos e dificultar o convívio na escola, visto que a geração de jovens adolescentes presentes nas salas é formada por indivíduos que prezam a liberdade nas escolhas e se opõem facilmente ao rigor

autoritário, que rompe com a flexibilidade do diálogo. Da mesma forma, Freire (1996) ressalta que não há como existir disciplina num ambiente hostil e tirano e que práticas com mais liberdade e respeito mútuo favorecem as transformações de consciência no ser humano.

Perceber a realidade sociocultural e as necessidades de cada aluno é fundamental para uma prática pedagógica mais comprometida: "em certo sentido, os professores tentam criar um relacionamento com a criança, e, uma vez que a criança sabe que um adulto a valoriza, ela consegue evoluir" (BENTHAM, 2006, p. 175). É imprescindível que as intenções do educador sejam verdadeiras e amigáveis, pois as relações escolares transformam o indivíduo e também são construções sociais.

O educador é protagonista de boas relações interpessoais e os jovens atraem-se por líderes que seduzem e são seduzidos. Há um movimento mútuo de conquistas para que, ao ensinar, o professor possa ter mais clareza sobre os fins do ato educativo "num mundo repleto de meios, mas notoriamente pouco claro sobre os fins" (BAUMAN, 2001, p. 81), sendo relevante se pensar em práticas com mais significado e conexão com a realidade das crianças.

É dispensável o autoritarismo na sala, contudo os educandos precisam de certo rigor e autoridade para que o aprendizado aconteça e seja significativo, além do esclarecimento das regras e dos valores. Moreira (2010, p. 83) reforça a ideia de que:

> O exercício da autoridade passa pela capacidade docente em reconhecer o fio tênue que delimita os territórios da opressão e o da argumentação e pela capacidade de posicionamento de lugares e papéis na interação social. Uma sala de aula, regida por um gestor de conhecimento, é um espaço para ricas trocas de informações e construção de conhecimento, em uma relação entre professor e aluno pautada no respeito e na clareza de posições de seus integrantes, sendo que ambos subordinam-se diretamente à figura e à firmeza do educador.

Em tal contexto, quando se esclarecem os limites em sala e o diálogo, percebe-se que o interesse dos educandos é mais profundo e as relações ficam mais intensas; também há mais valorização do papel que o professor exerce em sala e o aprendizado torna-se mais gratificante para alu-

nos e professores. Em conformidade com as relevantes ideias de Bauman (2001), pode-se inferir que é de grande valia orientar os indivíduos quanto às variadas possibilidades de aprendizado e sobre a importância de seus esforços em sala e, principalmente, mostrar-lhes como manejar as possíveis ferramentas para abstrair os ensinamentos, adquirindo cada dia mais autonomia, auto-estima e motivação.

As interações no meio escolar, familiar e social que o indivíduo vive são determinantes de suas ações, de seu comportamento e de sua liberdade, inclusive do desenvolvimento de sua emancipação. Ora, "no fundo, o essencial nas relações entre educador, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia" (FREIRE, 1996, p. 94) – compreende-se que as relações interpessoais perpassam pelo viés do ensino aprendizagem, assim como são fatores de aprimoramento da personalidade.

Vale notar que os conflitos uma vez ou outra existirão, pois são parte do desenvolvimento emocional e cognitivo dos indivíduos. Arantes (2002, p. 172) defende que:

> [...] uma escola de qualidade deve transformar os conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos e às alunas enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais [...] um lugar onde, de forma transversal, se trabalhem os conflitos vividos no cotidiano.

Pelo mesmo viés, conclui-se que os profissionais da educação são quem, no ambiente escolar, pode despertar nas crianças melhores atitudes, mais envolvimento pela aprendizagem – enfim, interações que tornem os alunos cada dia mais autônomos e confiantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do relacionamento interpessoal em sala está relacionada a múltiplos fatores, dentre os quais está o diálogo, que é fundamental para o educador estabelecer um convívio permeado pela cumplicidade, confiança e respeito dos alunos.

Para o educador do século XXI o trabalho com as crianças é um desafio, pois é preciso que se entendam as mudanças na sociedade e que se conheçam as transformações biológicas que acontecem com os jovens, principalmente ao analisar os conflitos em sala. Ora, vale lembrar que as diferenças na conduta, nos valores e na constituição familiar entre as gerações influenciam o relacionamento dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, positivamente ou negativamente, e estão em conformidade com as ações do professor e com sua maneira de desenvolver a autonomia dos discentes em sala.

A pesquisa apresentada teve por objetivo compreender a relação interpessoal nas salas de aula dos últimos anos do ensino fundamental I, assim como também perceber como as mudanças socioculturais influenciam o desempenho do educador e dos educandos em sala. Vale ressaltar que o ambiente escolar envolve contextos complexos, tais quais os familiares, os psicológicos, a ética, além das exigências do Estado e isso tudo interfere direta ou indiretamente nas ações escolares. Além disso, o educador, por meio de diferentes ações, aliado à equipe escolar e às propostas de formar os sujeitos em sua totalidade, pode conquistar o alunato e, inclusive, minimizar o desinteresse pelos estudos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Valéria Amorim. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

BAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento.** 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTHAM, Susan. **Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, Marta Kohl (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MOREIRA, Ivanilde. **Fracasso escolar e interação professor-aluno**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

REGO, Tereza Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14ª ed. São Paulo: Autores associados, 2002.

SILVA, A.; PINTO, J. Uma visão global sobre as ciências sociais. In: SILVA, A.; PINTO, J. **Metodologia das ciências sociais.** 11ª ed. Porto Alegre: Edições afrontamento, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM NÍVEL NACIONAL NO BRASIL

Fernanda Bragança[86]
Laurinda Fátima F. P. G. Bragança[87]

As iniciativas de mediação nas escolas estão se proliferando e é possível observar, inclusive, o maior engajamento do Poder Público neste sentido. Os projetos nas Universidades também crescem fomentados, em geral, pelo seu respectivo corpo docente. Contudo, no Brasil, há uma carência de um plano nacional com a proposta de integrar as instituições de educação de todos os níveis em uma rede de diálogo através da mediação. O estudo visa o aprofundamento das seguintes questões: como funciona a mediação escolar? Como a mediação ocorre nas Universidades e quais as principais contribuições destas para o desenvolvimento deste método consensual? Como a análise da experiência da França com a previsão de

86 Doutoranda em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade Federal Fluminense - UFF com período de pesquisa na Université Paris I Pantheón-Sorbonne; mestre e bacharel em Direito pela FND/UFRJ; advogada; professora convidada de cursos de pós-graduação lato sensu; mediadora. Academia.edu: < https://uff.academia.edu/FernandaBraganca>

87 Professora Titular da Universidade Federal Fluminense – UFF.

um mediador da educação nacional e do ensino superior pode contribuir para o Brasil?

A relevância desta investigação se deve ao fato de que ela propõe um plano para a institucionalização da mediação na área da educação do Brasil, que integra o ensino básico (fundamental e médio) e o superior, de modo que a formulação de iniciativas e projetos neste setor contemplem uma participação ainda mais ativa de todos os grupos envolvidos – alunos, familiares, professores e profissionais da educação em geral – a fim de aperfeiçoar os resultados proporcionados pelas políticas públicas.

1. MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação se desenvolveu em diversos campos da vida social como na família, nas empresas e no ambiente escolar. A inserção da mediação nas escolas visa, principalmente, a gestão dos conflitos em um contexto de crise de violência, insegurança e dificuldades relacionais que marcam a convivência de alunos e professores. A percepção da escola como um lugar de socialização é fundamental para a contenção dos episódios de vandalismo e agressão e para a utilização dos métodos apropriados para lidar com este tipo de situação. A mediação, através de sua abordagem consensual e da utilização de técnicas de comunicação e negociação, não visa simplesmente a solução imediatista do problema, mas também a transmissão pedagógica de uma nova maneira de lidar com os conflitos.

O sucesso da mediação de conflitos está diretamente relacionado ao engajamento de toda a instituição escolar neste propósito: direção, professores, funcionários, alunos e familiares. O modelo clássico de mediação escolar é o que propõe a formação de professores e alunos no método de modo que possam auxiliar nas disputas entre docentes, estudantes e os próprios pais. Esta proposta foi adotada pelo *BOCES Program* no início da década de 1980 na *middle county school district New York State* (BONAFÉ-SCHMITT, 2000, p. 33).

Esse modelo ainda desperta alguma resistência, por parte dos professores, que os conflitos entre eles e os alunos sejam tratados pela mediação, mas é preciso destacar que esta dinâmica já gerou muitos resultados positivos como, por exemplo, a experiência SMART (*school mediators' alternative*

resolution team) da agência de atendimento às vítimas (VSA) da prefeitura de Nova Iorque.

Outro modelo é o da mediação por pares. Um dos projetos mais conhecidos é o *Conflict Managers Project* que iniciou na *Revere Elementary School* de São Francisco em 1982 (BONAFÉ-SCHMITT, 2000). Este programa fomentou o entendimento dos alunos sobre a sua responsabilidade na melhora do ambiente escolar e a compreensão do sentido de cooperação e comunidade. Essas iniciativas norte-americanas foram as inspirações para a implantação da mediação escolar em diversos países como no Canadá, Europa e Inglaterra.

Na região de Calgary, no Canadá, a mediação escolar está inserida no âmbito de um programa mais vasto de resolução de conflitos e os alunos recebem uma formação completa sobre cooperação, gestão de disputas e procedimentos. A equipe de mediadores é formada por representantes discentes e funcionários da instituição de ensino e são escolhidos pelos próprios estudantes a partir de critérios como criatividade e comportamento diante de situações conflituosas (DENIS, 2000, p. 69). A capacitação desses mediadores busca a identificação da própria reação em uma circunstância conflitiva e uma parte do treinamento é feita através da avaliação da atuação por meio da gravação individual de vídeos (DENIS, 2000, p. 68).

Uma vez que o procedimento tradicional esteja consolidado na atuação dos alunos (reunião de preparação ou informativa; escuta das partes; resumo dos acontecimentos do caso e elaboração do acordo), é recomendável que a escola adeque com a dinâmica que pareça mais favorável ao atendimento das suas necessidades. Cabe ressalvar que a mediação pode ser inadequada para tratar certos casos quando, por exemplo, a intervenção de um mediador puder criar um contexto suscetível a novos conflitos ou quando existir uma violência deflagrada como em casos de abuso infantil. Porém, nas situações cotidianas da vida escolar, a mediação tem apresentado muitos benefícios que se estendem a toda a comunidade à qual pertence a escola (DENIS, 2000, p. 69).

Em Calgary, no Canadá, Cecilia Denis (2000, p. 70) relata que até mesmo a mercearia perto da escola foi beneficiada pelo programa de mediação tendo em vista que tinha problemas com seus principais clientes: os estudantes.

Marie-France Chabot propõe um plano de intervenção educativa em matéria de prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar divi-

dido em três etapas. A primeira é a fase preparatória com duração aproximada de dois a três meses e possui os seguintes objetivos: sensibilização de funcionários, direção e familiares sobre o programa de solução de disputas; identificação dos problemas e necessidades escolares; elaboração de um plano de intervenção, calendário e metas de curto e médio prazo para uma determinada faixa etária de alunos; e inserção de habilidades de gestão de conflitos no projeto educativo permanente da escola. A segunda fase é a de implantação do programa, também com duração de dois a três meses e propõe: palestras com os professores e responsáveis pela parte educativa; formação dos familiares; e conversa com grupos de alunos. E a terceira e última fase concerne ao apoio e à manutenção do programa por um período de um ano. Neste momento, a equipe encarregada do plano de intervenção educativa em matéria de prevenção e resolução de conflitos acompanha a instituição escolar nas dificuldades que, porventura, aparecerem e na formação continuada dos funcionários da escola, alunos e seus familiares (DENIS, 2000, p. 71-72).

Mais recentemente, no Brasil, a mediação se difundiu no âmbito de várias escolas públicas e privadas e algumas dessas iniciativas foram incorporadas como políticas públicas dos entes federativos. Por exemplo, em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o programa mediação escolar e comunitária que disseminou a cultura da resolução de conflitos por meio do diálogo entre os envolvidos, estreitamento das relações com os familiares e com a comunidade e contou com parcerias com a Polícia Militar, o Ministério Público e a Universidade Federal de São Paulo. O reconhecimento do seu resultado positivo garante sua manutenção até hoje.

Em 2019, a Prefeitura de Niterói, por exemplo, regulamentou a mediação como integrante da Política Pública de Segurança do Município através do Decreto nº 13.380, com a implementação das seguintes vertentes: comunitária, escolar, capacitação de servidores municipais e justiça restaurativa com adolescentes.

2. MEDIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES

Em 1987, Keith Miller apresentou um estudo de caso na *State University of New York at Albany* (*SUNY-Albany*) sobre os benefícios da mediação

nesta Universidade, a exemplo do que ocorria em outras instituições norte-americanas. O uso de métodos consensuais favoreceu a compreensão de esquemas colaborativos. Em vez de punir estritamente um ofensor ou colocar uma pessoa contra outra, esses meios se concentram na cooperação, participação, reeducação e prevenção de conflitos.

No caso da Universidade de SUNY-Albany, a inserção dos alunos em métodos consensuais de solução de conflitos foi realizada por meio de mecanismos formais de controle que incluíram Conselhos e Comitês de Conduta Estudantil; como também através de abordagens informais que englobaram a assessoria de pessoal e a mediação (MILLER, 1987, p. 188-189).

Atualmente, muitas universidades oferecem cursos de métodos adequados de solução de conflitos e diversas faculdades de direito e programas de pós-graduação ensinam habilidades e técnicas de mediação. Além disso, várias instituições acadêmicas investem em centros de mediação no próprio campus. A comunidade do *campus* é considerada um lugar onde pontos de vista opostos podem coexistir e o desacordo é esperado e encorajado. No entanto, conflitos interpessoais improdutivos e às vezes destrutivos também aparecem frequentemente neste contexto (KLINGEL; MAFFIE, 2011, p. 12).

Josef Leidenfrost (2015, p. 105-106) aponta que a mediação pode atrair um nicho de negócios importante para as Universidades, uma vez que estas tendem a ser reconhecidas pela comunidade em que estão inseridas. Assim, questões comunitárias relacionadas às empresas locais, poluição ambiental e ocupação de terras, por exemplo, podem ser solucionadas no espaço acadêmico reconhecido, muitas vezes, como um ambiente imparcial.

A Universidade também é o espaço para a pesquisa e aprofundamento sobre o instituto da mediação. Este tipo de estudo contribui para o acompanhamento de iniciativas, aperfeiçoamento de técnicas e avaliação de experiências com o uso do método. O estudo científico é fundamental, por exemplo, para a implantação de políticas públicas realmente efetivas que atendam aos anseios dos cidadãos.

No Brasil, a prática da mediação universitária está bastante associada à atuação dos escritórios modelos das faculdades de Direito e está voltada mais diretamente ao público externo (BRAGANÇA; BRAGAN-

ÇA, 2018, p. 80-100). Nesse sentido, os estudantes podem encaminhar os casos aos centros de mediação da Universidade (quando existentes) ou acompanhar as sessões de mediação no decurso do processo judicial nos centros judiciários de solução de conflitos e cidadania dos tribunais de justiça.

A criação de ações de extensão universitária com o oferecimento de serviços de mediação parece ser um caminho importante para o fortalecimento das ligações com a comunidade na qual a Universidade está inserida, com a transposição de conhecimento e auxílio no desenvolvimento social dos indivíduos na localidade.

3. MEDIADOR DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA FRANCESA

Na França, a mediação da educação nacional e do ensino superior faz parte do conjunto de mediações institucionais não judiciárias. A doutrina francesa destaca que o rol[88] deste grupo é tão extenso que seria impraticável relatar todas as experiências. O ponto comum dessas iniciativas é que se desenvolvem com base na voluntariedade das partes, das instituições e das autoridades públicas (FRICERO et al., 2017, p. 233). Os exemplos se diferem entre si fundamentalmente pelo status do mediador, por suas atribuições e pela organização do procedimento.

O cargo de mediador da educação nacional e do ensino superior foi criado através do decreto nº 98-1082, de 1º de dezembro de 1998. As atribuições do mediador foram reguladas pelo artigo 23-10-1 do Código de Educação, que prevê o recebimento das reclamações relativas ao funcionamento do serviço público de ensino básico e superior nas suas relações com os utentes e seus agentes. O objetivo é tornar o sistema educativo mais eficaz e justo através do diálogo responsável e da transparência. A submissão de demandas ao mediador neste contexto só é possível após o contato com a autoridade competente.

O mediador da educação nacional e do ensino superior é nomeado pelo Ministro da Educação por um período de três anos e é o responsável

88 Alguns exemplos: mediador de crédito às empresas; mediador do livro, mediador da música, mediador do cinema, mediador em matéria agrícola e mediador militar (FRICERO et al., 2017, p. 231).

por coordenar as atividades dos mediadores acadêmicos. Estes últimos são nomeados por um período de um ano mediante proposição do mediador da educação nacional.

A remuneração do mediador é estabelecida pelo decreto nº 99-729, de 26 de agosto de 1999. A remuneração média anual é fixada por uma norma conjunta dos ministros da educação, do orçamento e da função pública. A retribuição de cada acadêmico é fixada pelo mediador nacional de educação de acordo com a sua contribuição até ao limite de 200% do valor médio anual.

O mediador da educação nacional recebe queixas concernentes ao funcionamento de serviços centrais do ministério da educação e dos estabelecimentos de ensino superior que extrapolam a atuação dos reitores universitários. As demandas relativas aos demais estabelecimentos de ensino são direcionadas aos mediadores acadêmicos conforme a área de sua circunscrição. A reclamação é analisada pelo mediador e, caso esta lhe pareça fundada, há a emissão de uma recomendação ao estabelecimento de ensino. A seguir, caso os estabelecimentos de ensino desejem manter a posição, devem enviar um comunicado com as razões por escrito ao facilitador. A mediação não interrompe os prazos nas jurisdições competentes nem tampouco é previsto um recurso para a sugestão emitida.

Anualmente, cabe ao mediador da educação nacional e do ensino superior elaborar um relatório ao Ministro da Educação com proposições que lhe parecem importantes para aprimorar o funcionamento do serviço público educacional do país (SOUQUET, 2005). Nos últimos anos, uma série de iniciativas foram especialmente voltadas à diminuição da abstenção, prevenção da violência e reforço dos laços entre a escola e a família do estudante.

No caso particular do combate e prevenção da violência no ambiente escolar, equipes móveis formadas por agentes da educação nacional e policiais foram criadas em 2009 tendo em vista o acompanhamento dos estabelecimentos de ensino na gestão de crises. Estes grupos têm a missão de realizar diagnósticos de segurança e reduzir as tensões existentes relacionadas ao desrespeito da disciplina, das normas ou de autoridade.

Ainda que a atuação do mediador da educação nacional e do ensino superior seja um pouco diferente da concepção tradicional do método, neste segmento, a mediação vai além de uma técnica de gestão de confli-

tos e proporciona o aprendizado de novas formas de socialização (SOUQUET, 2005).

3.1. ALGUNS RESULTADOS DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NA FRANÇA

O relatório divulgado em 2019 evidenciou que o número de demandas ao mediador da educação e do ensino superior dobrou nos últimos 10 anos. Mais de 16.000 reclamações foram processadas em 2019 pela rede de mediadores; o que representou um aumento de 9% em relação ao ano anterior (MINISTÈRES..., 2019, p. 9). A média de duração dos procedimentos de mediação é de até três meses em 92% dos casos e inferior a um mês em 73% deles. O percentual de solução parcial ou total dos casos ficou em 80%. Uma alta porcentagem das demandas, cerca de 20%, não são reclamações propriamente ditas, mas sim pedidos de informações e conselhos (MINISTÈRES..., 2019, p. 9).

Os mediadores entenderam que, em que pese o processamento dessas solicitações não seja o cerne de sua atuação, eles também são responsáveis por essas orientações à população. E esta postura torna ainda mais evidente a dimensão social da mediação no sistema educacional. As reclamações mais frequentes relacionadas aos trabalhadores da educação dizem respeito a questões financeiras (24%); dificuldades relacionadas com o desenvolvimento da carreira (16%) e proteção social (8%). Em relação aos usuários, os problemas da vida escolar e universitária constituem 26% das solicitações (MINISTÈRES..., 2019, p. 11).

O relatório do mediador da educação nacional e do ensino superior de 2019 também apontou um aumento significativo dos conflitos de relacionamento, violência e *bullying* nas escolas nos últimos cinco anos. A convicção é que a cultura da mediação será capaz de lidar com essas situações à medida que for sendo disseminada por meio de treinamentos em sala de aula, onde os valores da democracia, respeito e boa cidadania são construídos e testados na prática.

O espírito de mediação, baseado na capacidade do ser humano de ouvir e compreender o ponto de vista do outro, de aceitá-lo na sua diferença e de respeitá-lo, deve se desenvolver através do ensino e da relação edu-

cativa que o professor estabelece com os seus alunos, tanto quanto através de um conjunto de medidas educacional ou disciplinar. A este respeito, o desenvolvimento da "mediação por colegas" nas escolas é um modelo fortemente encorajado. É um processo estruturado baseado na capacidade de empatia que as crianças têm desde a infância e tem por objetivo o estímulo e o desenvolvimento desta qualidade.

A cada ano, o mediador da educação nacional e do ensino superior produz e completa, a partir dos encaminhamentos que tem feito à rede de mediadores acadêmicos, uma fotografia em evolução de sua atividade. E com base em suas observações e análises, propõe algumas recomendações destinadas a melhorar a qualidade geral e o funcionamento do sistema educacional. Eles serão apresentados e discutidos durante o comitê de monitoramento em fevereiro de 2021. Esses temas apresentam uma conflitualidade que impacta consideravelmente no contexto social e, portanto, merecem atenção especial em todos os níveis de ensino, como por exemplo, o assédio nas relações de trabalho.

No período de 2015-2019, 252 casos dirigidos ao mediador da educação nacional e do ensino superior foram relacionados à situação de assédio ou sofrimento no trabalho. Os professores da escola e do ensino superior responderam por 60% desses encaminhamentos (MINISTÈRES..., 2019, p. 33). Os dados desta experiência de organização francesa mostram os benefícios da estruturação de uma rede de mediadores que atuem coordenadamente para a estruturação de políticas e programas educacionais que sejam aptos a atender as necessidades mais imediatas e a longo prazo que foram verificadas através das demandas submetidas. Assim, caso uma determinada questão seja identificada e o número de reclamações sobre o mesmo assunto se torne mais recorrente, será possível direcionar um plano de ação mais objetivo e adequado a uma superação rápida do problema.

CONCLUSÃO

A primeira parte do artigo buscou responder à indagação: como funciona a mediação escolar? O instituto teve experiências pioneiras exitosas nos EUA e se espalhou por diversos países. No Brasil, a inserção de programas de mediação nas escolas é mais recente, mas cabe destacar que

essas iniciativas vêm se consolidando como políticas públicas dos entes federativos, a exemplo do estado de São Paulo e do município de Niterói.

Em geral, a mediação escolar funciona basicamente a partir de dois modelos: a formação de um grupo de mediadores misto, composto por professores e alunos pertencentes à instituição de ensino, e um outro em que a mediação é conduzida por pares dos sujeitos envolvidos no conflito. Quando a disputa é entre professores e alunos, uma alternativa possível é uma comediação com representantes de ambos os grupos. Marie-France Chabot sugere um plano de intervenção educativa em matéria de prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar em três etapas: uma fase preparatória; uma segunda fase de implantação e uma terceira de acompanhamento e monitoramento do programa.

O segundo tópico tratou sobre a seguinte questão: como a mediação ocorre nas Universidades e quais as principais contribuições destas para o instituto? A mediação nas Universidades pode contribuir tanto para a solução de conflitos relativos à vida no campus quanto para o equacionamento de problemas na comunidade na qual a instituição está inserida. Nesse sentido, o estreitamento das relações com as empresas, indústrias e outros negócios existentes na região pode gerar um nicho de atuação para as universidades que retorne recursos para investimento em pesquisa, por exemplo.

A criação de projetos de extensão universitária em mediação parece ser também uma opção interessante para conexão com a comunidade tendo em vista contribuir com o desenvolvimento social. A pesquisa é um requisito fundamental para o desenvolvimento dos profissionais que atuam nesta área, para o aperfeiçoamento do instituto e para a elaboração de políticas públicas mais eficientes e compatíveis com as necessidades locais.

A terceira parte do artigo dispôs sobre o questionamento: como a análise da experiência da França com a previsão de um mediador da educação nacional e do ensino superior pode contribuir para o Brasil? A organização administrativa francesa de mediações institucionais fomenta o desenvolvimento do método em espaços extrajudiciais e anteriormente à judicialização.

A remuneração adequada dos profissionais que atuam como mediadores também é essencial e, no âmbito da educação nacional e do ensino superior francês, este assunto é regulado por meio de um decreto que per-

mite a uma contraprestação variável em função do volume de trabalho. Ao final de cada ano, os mediadores da área da educação na França elaboram um relatório que reúne as principais informações sobre as reclamações recebidas e permite um monitoramento dos assuntos mais recorrentes e a evolução da questão no decorrer do tempo. Eles também apresentam sugestões para um determinado assunto que tenha se sobressaído no(s) último(s) ano(s) tendo em vista o ajustamento das políticas públicas no curto, médio e longo prazo.

No Brasil, uma estrutura semelhante no âmbito do Ministério da Educação poderia corroborar planos de ação mais coadunados com as expectativas de alunos, pais e professores e amparados nas demandas locais da comunidade e da instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BOCES PROGRAM. Disponível em: <https://www.boces.org/services/>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2021.

BRAGANÇA, Fernanda; BRAGANÇA, Laurinda F. F. P. G. A importância da capacitação em mediação para a atuação profissional e a sua incorporação ao ambiente universitário. **Anais do XXVII Encontro Nacional do Conpedi: Formas consensuais de solução de conflitos I**. Salvador: Conpedi, 2018.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre. La mediation scolaire. In: **Pratiques de médiations: écoles, quartiers, famille, justice:** une voie pour gérer les conflits. Éditions Charles Léopold Mayer, p. 31-34, 2000.

COHO, Fifonsi. **La médiation scolaire. Les outils et les pratiques de médiation face au phénomène de la violence au collège**. Munchen: Grin Verlag, 2020.

CONDETTE-CASTELAIN, Sylvie et al. **La médiation par les élèves - enjeux et perspectives pour la vie scolaire**. CANOPE CRDP 21, 2014.

DENIS, Cecilia. Canadá: gestion coopérative des conflits à l'école. In: **Pratiques de médiations:** écoles, quartiers, famille, justice: une

voie pour gérer les conflits. Éditions Charles Léopold Mayer, p. 67-71, 2000.

FRANÇA. Décret nº 98-1082 du 1 décembre 1998 instituant des médiateurs à l'éducation nationale. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000757366/2021-02-01/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

_____. Décret nº 99-729 du 26 août 1999 relatif aux conditions de rémunération des médiateurs de l'éducation nationale. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005628429/2020-05-24/>. Acesso em: 1 de fevereiro de 2021.

FRICERO, Natalie et al. **Le guide des modes amiables de resolution des différends (MARD)**. Paris: Dalloz, 2017.

KENGNE, Jeanne d'Arc. **Gestion des difficultés scolaires:** «Les boîtes de la mémoire» outil de médiation scolaire dans un contexte d'adversité récurrente: cas de Mbuji-Mayi en RDC. Éditions universitaires européennes, 2016.

LEGISLAÇÃO municipal de Niterói. Decreto nº 13.380 de 2019. Regula e implementa a mediação de conflitos como integrante da Política Pública de Segurança no município de Niterói. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/decreto/2019/1338/13380/decreto-n-13380-2019-regula-e-implementa-a-mediacao-de-conflitos-como-integrante-da-politica-publica-de-seguranca-no-municipio-de-niteroi?r=p>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MILLER, Keith. The Effectiveness of Mediation in Higher Education. **Journal on Dispute Resolution**, v. 3, n. 1, p. 187-218, 1987.

MINISTÈRES ÉDUCATION, JEUNESSE, SPORTS, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE. Prendre soin: une autre voie pour prévenir les conflits. **Rapport du Médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur**, 2019.

NOUJAIM, Clément Marie. **La Médiation Scolaire**. Edilivre, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Programa Mediação Escolar e Comunitária**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/programa-mediacao-escolar-e-comunitaria>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2021.

SOUQUET, Marianne. **Une palette d'activités au service de l'éducation à la citoyenneté.** Les médiations em milieu scolaire, Les politiques sociales, 2005.

A ESTRUTURA DO PODER JUDICIÁRIO FRENTE AOS MEIOS ADEQUADOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS SOCIAIS

Tamires Erineu da Silva Brito Gondim[89]

INTRODUÇÃO

À medida que as sociedades se emolduram e se constroem em diferentes formas estruturais, novos grupos sociais vão surgindo e se organizando em diferentes nuances, surgindo daí novos conflitos e desafios em meio social. O grande cerne está justamente em tratar essas divergências de maneira que se alcance a resolução de conflitos e, no campo jurídico, podem-se destacar os novos meios alternativos dessas demandas: a mediação e a conciliação. Busca-se esclarecer, com esses novos meios de resolução de conflitos, como o Poder Judiciário vem tratando do assunto, oferecendo toda a estrutura física, material, pessoal e até mesmo virtual, para que as mazelas sociais possam ser resolvidas, alcançando assim, caminhos promissores, buscando o acesso efetivo à Justiça.

Esses institutos possuem uma extensa previsão normativa em todo ordenamento jurídico. Postulado pela organização do Novo Código de Processo Civil, pelo Conselho Nacional de Justiça e principalmente pela

89 Graduanda 7º semestre do curso de Direito pelo Centro Universitário de Guanambi – UNIFG/Ba; bolsista do programa de Iniciação Científica do grupo de pesquisa do Mestrado: Centro de Investigação Baiano de Direito, Educação e Políticas Públicas (CIDEP).

Lei da Mediação editada em vinte e seis de junho de 2015, que têm como objetivo incentivar a aplicabilidade desses institutos, visando à resolução das lides, fazendo com que as partes entrem em um consenso satisfatório, além da busca pela qualificação técnica dos servidores e equipe responsável pela implementação e implantação desses métodos consensuais, oferecendo todo um amparo estrutural, físico e material, da atividade jurisdicional do Poder Estatal. Além disso, podem-se perceber as tratativas e fortalecimentos desses estatutos na resolução do Conselho Nacional de Educação do MEC (Ministério da Educação), que dá todo respaldo e amparo para que as instituições educacionais incentivem a formação profissional que desenvolva a cultura do diálogo, dando efetividade à participação de toda comunidade jurídica e social em meio aos métodos adequados da conciliação e mediação (Resolução – CNE/CES, 2018).

Ademais, o legislador trouxe consigo a sensibilidade da obrigatoriedade desses institutos no NCPC e na Lei de Mediação antes mesmo da defesa do réu. Outrossim, o mesmo buscou conceituar e diferenciar a mediação da conciliação, adequando-os da melhor maneira possível, suprindo as lacunas e demandas de cada conflito existente em meio social, reafirmando o princípio constitucional da Dignidade da pessoa humana, previsto do art. 1º, inciso III da Constituição Federal, sendo indispensável à participação dos operadores do Direito em todo esse processo, pois através destes, as partes estarão amparadas por um profissional capacitado e apto a buscar efetivamente um acordo satisfatório, que atenda às pretensões dos envolvidos.

Diante de tudo que se mencionou, o presente artigo se estrutura em uma análise da aplicabilidade adequada desses métodos pela estruturação judiciária dos tribunais na solução dos conflitos sociais. Sendo enfatizados aqui os conceitos e aspectos históricos da mediação e conciliação, demonstrando pontos similares e divergentes entre si, bem como, a égide legal que a resolução do CNJ traz, visando alcançar o acesso à justiça através de um plano físico-estrutural, material, pessoal e virtual, graças à tecnologia e colaboração das partes, através da realização de oitivas de videoconferências, alcançando maior celeridade da justiça. Além da prestação jurisdicional que a lei de nº 13, 140/2015 (Lei da Mediação) traz para essas relações obrigacionais que em certo momento entram em conflito.

1. OS MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS: MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO

1.1 HISTÓRICOS DA MEDIAÇÃO E DA CONCILIAÇÃO

Os meios alternativos de resolução de conflitos podem ser observados desde os primórdios do surgimento do Direito, ou seja, lá pela Grécia Antiga, Roma, e já era possível vislumbrar a ideia de mediadores e conciliadores que buscassem a pacificação em meio aos conflitos existentes nos grupos sociais daquela época (KOURY, 2014).

Com o surgimento do movimento do acesso à justiça nos Estados Unidos em 1970, a mediação manifestou-se como uma influência significativa para fomentar novas técnicas que auxiliassem no progresso das relações sociais que vislumbrassem o amparo por parte do poder jurisdicional em suas relações. Ademais, na legislação francesa, essas estratégias consensuais surgiram na década de 80, sendo que a mediação judicial foi postulada no ano de 1996 e o magistrado era quem fazia a escolha dos mediadores da audiência, podendo ser utilizadas tanto em âmbito extrajudicial quanto judicial, do mesmo modo que, ao se realizar a mediação durante o curso do processo, o juiz mediaria toda a tramitação, mas a confidencialidade seria confirmada em ambos os casos supracitados (KOURY, 2014).

Em relação ao ordenamento jurídico brasileiro, viu-se a presença desses institutos na época do Brasil colônia e, após a Proclamação da Independência, com a Constitucionalização em 1824, surgiram os primeiros cuidados em relação às políticas públicas voltadas para as soluções de conflitos, pelas quais nenhum processo deveria ser instaurado sem uma prévia tentativa de reconciliação entre as partes. Porém, aspectos políticos não permitiram que essas políticas consensuais mantivessem uma estrutura consolidada por muito tempo, pois ao passo que os grupos liberais defendiam a atuação de um terceiro nessas relações (neste caso, o juiz), atingindo a atuação estatal, os não liberais barravam essa atuação, em detrimento da cultura do consensualismo entre as partes.

Com a criação da Lei dos Juizados Especiais de Pequenas Causas em 1984, à conciliação se reestruturou e retomou o status de relevância normativa no ordenamento brasileiro. Sendo reafirmada com a Promulgação da Constituição de 1988, em seu art. 98, inciso I, assegurando a criação

desses juizados pelos magistrados togados e leigos que sejam preparados para realizar as conciliações de causas menos complexas e especiais, Leis de nº 9.099/95 e nº 10.259/01 respectivamente (BRASIL, 1995).

Observa-se que os estudos acerca da utilização dos meios consensuais (mediação e conciliação), vêm evoluindo no Brasil, tanto no que tange o âmbito legislativo, quanto na própria prática em si (PINHO, 2005). E o Estado se apresenta como portador de um papel importantíssimo em estimular o alcance da autocomposição, não só na esfera legislativa, quanto em âmbito executivo, principalmente nas matérias que abordem as questões administrativas (HUMBERTO, 2015). Nota-se que mesmo havendo toda uma estrutura legal em relação à conciliação, tanto no antigo Código de Processo Civil quanto nas leis especiais, o equilíbrio do tratamento da mediação e conciliação em uma única estruturação jurídica não estava bem consistente, sendo necessária uma regulamentação desses métodos de forma eficaz.

Após a positivação desses métodos na Carta Magna, indispensavelmente já em seu preâmbulo e em seus arts. 4º, inciso VII e art.5º, XXXV, CF-88, os mesmos ganharam destaque nacional com a vinda do II Pacto Republicano, assinado em 2009, e da Resolução de nº 125 do Conselho Nacional de Justiça em 2010, exercendo um papel importantíssimo na gestão do Poder Público do Judiciário, ganhando abrangência e prognosticando a capacitação dos mediadores e dos conciliadores nas práticas consensuais. Ademais, foi sistematizado o Novo Código de Processo Civil, sancionado em 16 de março de 2015, entrando em vigor um ano depois. Ao mesmo tempo, o legislador criou um projeto de lei específica que ficou conhecida como Lei de mediação, promulgada em 20 de junho de 2015 e entrando em vigor no mês de dezembro do mesmo ano. Neste caso, a Lei de Mediação, nº 13.140/2015, é uma lei especial e possui todos os elementos típicos de uma norma geral, sendo o CPC/15 utilizado supletivamente, como reforça o art. 1.046, §2º, do CPC/15.

Pode-se dizer que, historicamente, esses meios resolutivos foram ganhando força legislativa a partir de um projeto de lei nº 4.827/98, que previa uma regulamentação precisa que visava à solução de conflitos de maneira consensual. Foi uma propositura da Deputada Zulaiê Cobra, que em 2002 foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça do Congresso, sendo encaminhado para Senado Federal, recebendo a numeração PLC

(Projeto de Lei da Câmara) nº 94/02. Além disso, o Instituto Brasileiro de Direito Processual (IBDP), coordenado pela professora Ada Pellegrini, já teria formado uma comissão especial que visava tratar e elaborar um projeto de lei que culminasse com uma abordagem e aplicação desses meios alternativos frente à sociedade (ZANETI JR; CABRAL, 2018).

Conforme as pontuações de Fredie Didier, a nova sistematização processual civil se estruturou com a finalidade de estimular a autocomposição em âmbito social. Esse novo meio de solução traria de forma mais eficaz o instrumento da cidadania, colocando os indivíduos como os verdadeiros protagonistas na construção das relações humanas por meio das decisões judiciais baseadas na mediação e conciliação (DIDIER JR., 2017). Além disso, Didier enfatiza a importância que a Resolução de nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, trouxe para o tratamento dessas relações, antes mesmo da edição do NCPC, destacando o seu cumprimento no que diz respeito ao controle de atuação administrativo e financeiro do Poder Judiciário, instituindo uma Política Pública que trate adequadamente esses conflitos através da criação dos centros de soluções conflitais e de cidadania, regulamentando a atuação do mediador e do conciliador nesses vínculos sociais.

1.2. CONCEITO GERAL, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A MEDIAÇÃO E A CONCILIAÇÃO

A mediação e a conciliação são meios alternativos de resolução de conflitos sociais e, através desses meios, tanto pessoas físicas quanto jurídicas podem fazer uso desses métodos, visando um acordo que beneficie a todos sem a necessidade de chegarem às vias judiciais. De acordo com Didier (2018), nesses meios consensuais existem terceiros que buscam intervir nessas relações, com intuito de auxiliar na autocomposição dos interesses das partes envolvidas em uma lide, ou seja, neste caso não cabe ao mediador ou conciliador resolver o problema como acontece na arbitragem, mas sim nortear a um possível acordo. Além disso, o autor preconiza que esses meios servem para compor os conflitos frente ao Poder do Estado, ao passo que se contrapõem no tocante a participação desse terceiro interveniente – na composição, o conciliador possui um papel mais ativo, propondo soluções para essas demandas, e o mediador exercerá diversos

papéis, mas, sobretudo servirá como um comunicador entre as partes, buscando facilitar que estes cheguem a um diálogo satisfatório e benéfico.

Essa diferenciação é positivada, respectivamente, nos parágrafos 2º e 3º do art. 165 do Novo Código de Processo Civil, em que na Conciliação, o conciliador atuará nos casos em que não houver vínculo algum com as relações litigiosas, além da proibição de qualquer tipo de coação e constrangimento para que as partes componham a solução. Já na mediação, o terceiro imparcial atuará de preferência naqueles casos em que há vínculo anterior entre as partes, dando totais condições aos mesmos para que compreendam as questões que envolvam seus direitos e deveres, de modo a identificarem, por si, qual a melhor solução consensual a se adotar.

A mediação é um instituto que possui finalidades e formalidades próprias, buscando restabelecer um vínculo afetivo ou ao menos de convivência entre as partes. Em contraposição, tem-se a conciliação, que trata dos conflitos de uma maneira menos profunda, pois o intuito aqui é encerrar a disputa, sem apegamento às questões emocionais (JUSTIÇA MULTIPORTAS, 2018). Nota-se, portanto, que na mediação, o mediador não possui uma obrigação de solucionar os conflitos, mas sim dirimir e moderar aquela relação com intuito de reaver os vínculos que foram rompidos entre os indivíduos que estão enfrentando um determinado problema, direcionando-os a buscar uma negociação de suas lides. Logo, qualquer pessoa que tenha conhecimento acerca do assunto, poderá mediar de forma parcial essa relação. Já nos casos que cabem à conciliação, é nítida uma maior liberdade do mediador para tentar solucionar o conflito, porém, se deparam com questões mais delicadas e complexas.

Em concomitância com a atuação desses dois métodos na solução conflital, têm-se as normas que os regem frente aos problemas advindos dos confrontos sociais. Tais normas são conhecidas como os princípios e que estão previstos em leis, mais precisamente no art. 166 do NCPC: confidencialidade, imparcialidade, independência e autonomia, decisão informada, oralidade e da informalidade.

Nota-se que é de suma importância observar que muito se tem a buscar em relação à aplicabilidade da autocomposição, não só para dirimir os conflitos existentes em meio aos grupos sociais, como também alcançar o acesso à justiça, desafogando as demandas processuais, além de promover a

pacificação social e o respeito à Dignidade da Pessoa Humana previsto em todo o ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2019).

2. A ESTRUTURA DO JUDICIÁRIO E OS MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS

2.1 DE ACORDO O NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL

Embora o Novo Código de Processo Civil tenha entrado em vigor recentemente, ele já é considerado um dos marcos regulatórios dos métodos consensuais no Brasil, juntamente com a resolução do CNJ e com a Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015), podendo se observar já em seu art. 3º, §§ 2º e 3º, o dever que o Estado possui de promover a aplicação desses métodos, além de incentivar aos juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, bem como, aos cursos de graduação em Direito.

A codificação do NCPC, além da firmação em estimular os meios consensuais, prevê a criação, por parte dos Tribunais, dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos, realizando sessões de mediação e conciliação e desenvolvendo programas que se destinam ao auxílio, orientação e estimulação da autocomposição (HUMBERTO, 2015).

Vale destacar aqui os pontos principais que o art. 334 do referido código traz acerca do assunto. O primeiro diz respeito ao entendimento de que as audiências de mediação e conciliação devem ocorrer mais de uma vez, pois apenas um encontro não seria suficiente para apaziguar o conflito. Frisa-se, ainda, que as pautas das audiências precisam ser organizadas com ao menos 20 minutos de uma sessão à outra. Além disso, o art. 165, §2º, do CPC/15 salienta que não se admite a utilização de nenhum tipo de coação com intuito de fazer com que as partes aceitem a proposta, protegendo, assim, toda a principiologia que rege a pacificação dos conflitos.

Ainda conforme o art. 334 do NCPC, as audiências de mediação e conciliação acontecerão por meio eletrônico, e cabe às partes estarem acompanhadas de seus advogados ou, ainda, defensores públicos. Trata, inclusive, da possibilidade, caso uma das partes não compareça à audiência sem justificativa, de aplicar multas revertidas em favor da União ou Esta-

do, por considerar a ausência injustificada como um atentado à dignidade jurisdicional.

Nesse limiar, pode-se compreender que, ao estruturar o Novo Código Processual Civil, o legislador buscou dar atenção especial a toda uma estruturação que pudesse incentivar os operadores do direito (juízes, advogados, defensores públicos, promotores), possibilitando o preparo para que estes pudessem aplicar os novos meios consensuais para a busca da resolução das demandas, garantindo às partes o apaziguamento de suas lides.

2.2 CONFORME A RESOLUÇÃO DE Nº125/2010 DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

Com a crescente demanda social enraizada nos agrupamentos da sociedade, é visível o acúmulo processual e abarrotamento do Poder Judiciário. Por essa razão, há uma preocupação por parte dos indivíduos em suprir seus anseios e alcançar de fato uma jurisdição estatal de maneira eficiente e válida. Para isso, o Conselho Nacional de Justiça se viu na obrigação de tentar apaziguar tais preocupações e, assim, editou uma resolução que trata diretamente dos novos meios consensuais de resolução de lides, provenientes da crescente diferenciação política, socioeconômica e histórica dos grupos sociais.

A resolução de nº 125 de 2010, do CNJ, juntamente com a Lei da mediação e o NCPC visam instaurar uma política pública que fomente a pacificação social através desses meios alternativos, além de assegurar o desafogamento do judiciário por meio de um tratamento adequado às relações obrigacionais existentes entre as partes. E, antes mesmo da edição do atual Código Processual Civil, o CNJ tratou de editar a resolução citada acima, determinando aos Tribunais a criação dos Centros de Soluções de Conflitos e Cidadania, bem como os Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (CHAVES, 2014).

Há previsão legal desses CJSC (Centros Jurídicos de Solução de Conflitos) no art.165, *caput*, do NCPC, na Lei de Mediação, em seu art. 24, e no art. 8º da Resolução nº 125 do CNJ, estando prevista a realização das sessões de conciliação e mediação com o dever de dar atendimento e orientação ao cidadão. Para tanto, os Tribunais de Justiça brasileiros criaram também plataformas virtuais para que o cidadão possa ter acesso

a esses meios de forma rápida e econômica, com um serviço público gratuito e que facilita o diálogo entre as partes interessadas na resolução de seus conflitos.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o Conselho Nacional de Justiça buscou estruturar de forma física, pessoal e material o Poder Judiciário, possibilitando que este se preparasse na aplicação dos novos meios consensuais para a busca da resolução das demandas sociais, através dos núcleos e centros de mediação e conciliação que serão abordados nos tópicos seguintes.

2.3 A CRIAÇÃO DOS NÚCLEOS, CENTROS E CURSOS DE CAPACITAÇÃO DA MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO NO JUDICIÁRIO

De acordo com os arts. 7º a 11 da Resolução nº 125/2010/CNJ e o art.165 do NCPC/15, cabe aos tribunais a criação desses centros e núcleos de soluções de conflitos, com intuito de realizar audiências de conciliação e mediação, além de dar orientação para que o cidadão busque a solução de conflitos.

Salienta-se, ainda, que o CNJ buscou a parceria com órgãos públicos e privados adequados, além das instituições de ensino da rede privada e pública, para implantar em suas grades curriculares disciplinas que incentivem a cultura das soluções de conflitos, além da inserção de módulos que tratassem da autocomposição nas escolas de magistratura, em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil, Ministério Público e Defensorias Públicas de todo país. E para que esses cursos preparatórios tenham excelência e validade é necessário que o Conselho exija dessas entidades a adequada preparação do corpo docente, experiência e quantidade suficiente desses profissionais para ministrar o curso (CNE/CES, 2018). Assim, teriam os Núcleos Jurídicos a capacidade de habilitar instituições de ensino, seja particular ou público, para que, ao expedir seus certificados a todos interessados em se preparar para conciliar e mediar, tais cursos possam ser reconhecidos pelos Tribunais no momento da realização do cadastro de cada profissional habilitado (CHAVES, 2014).

Outro ponto a se salientar é o fato de que a citada Resolução do CNJ preocupou-se em buscar parcerias com as instituições de ensino, com

intuito de efetivar a aplicação desses métodos consensuais na sociedade, além da colaboração por parte do Fórum Nacional de Mediação (FUNAME), fundação criada em 2007, com o propósito de gerar a paz social e a capacitação dos agentes da mediação e conciliação, além de realizar pesquisas e acompanhamentos em âmbitos acadêmicos que tratem do assunto aqui explanado (FONAME, 2017). Viu-se, porém, que mesmo com todos esses preparos e formações dos profissionais afins, as Instituições não estavam seguindo o que a resolução buscava, que era a implantação dos módulos simulados e estágios supervisionados que seriam extremamente necessários para a efetividade desses métodos, sendo implementado a partir de 2013 um apêndice da Resolução 125, do CNJ, que seria o Anexo I da referida norma, ou melhor, "1ª Emenda/2013" (BRASIL, 2013).

Essa alteração buscou ater-se somente àquelas instituições brasileiras que adotassem os módulos pré-definidos pelo Poder Judiciário, estando disponível no Portal da Conciliação do Ministério da Justiça, além de preconizar a exigência primordial do Ministério como o primeiro preparador dos mediadores/conciliadores e posteriormente entrariam os instrutores das referidas instituições reconhecidas pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (CHAVES, 2014).

3. OS DESAFIOS PRÁTICOS DA APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO

Com as inúmeras evoluções ao longo dos tempos, novos meios de consensos surgiram justamente para apaziguar e oferecer o acesso à justiça a todos os entes que compõem a sociedade. Para tanto, os dispositivos legais vêm se atualizando e tratando desses institutos de maneira cada vez mais eficaz, e para isso todas as fichas foram apostadas no Poder Judiciário, do qual se esperam as possíveis soluções e adequações no que se refere à estruturação física, material e pessoal nos processos judiciais que tramitam em sua órbita.

Uma grande e importante providência que essa instância buscou e inovou foi em relação à aplicação da mediação e conciliação antes mesmo do réu contestar no ato inicial do processo comum. Sendo vedado ao juiz se eximir do ato da audiência de mediação e conciliação, mesmo que observe que não haverá acordo entre as partes, e o não comparecimento

de uma delas sem justificativa, representará um atentado contra a dignidade da justiça, ensejando a aplicação de multa, a ser revertida em favor da União (CHAVES, 2013).

Cabe observar, entretanto, que mesmo tendo todo respaldo normativo sobre o assunto, vários desafios ainda precisam ser esclarecidos e dirimidos. A exemplo disso, cita-se a questão da remuneração dos mediadores e conciliadores, que o CPC/15 não trata especificamente. Fica, então, a incerteza se estes seriam enquadrados em algum cargo público ou se através da tabela de preço fixada pelos tribunais receberiam seus ordenados. Por outro lado, em seu art. 84, dita que são as partes interessadas na autocomposição que deverão fazer tal pagamento, sendo que, caso haja acordo, o vencido arcará com todas as despesas ao final de tudo, isto é, poucos irão aderir à antecipação dessas custas judiciais, pois se a intenção é que haja resolução em suas lides, aqueles que optarem fariam pagamento da mediação e conciliação extrajudicial (GAJARDONI, 2015).

Outra questão a pontuar diz respeito às criações dos Centros Judiciários de Solução Consensual de Conflitos por parte de alguns Tribunais para realização das audiências, sendo que grande parte desses órgãos não colocaram a situação como prioritária na implementação da politica de conciliação, deixando de criar esses núcleos e atender de forma eficaz a população que busca a resolução de suas demandas através da autocomposição. Além disso, sem a capacitação dos mediadores e conciliadores, as audiências terão que acontecer de todo modo, seja pelos servidores dos tribunais, estagiários, ou, ainda, por intermédio de voluntários nomeados pelos magistrados sem a devida capacitação para realizar uma audiência consensual de forma qualificada e eficaz. De acordo com Trícia Navarro (2017), uma vez que a lei não exige formação superior na área do Direito, poderia, na prática, trazer transtornos e dificuldades no momento da formulação da autocomposição.

Elucida-se outro fator que se relaciona com a falta de subsídios necessários para a implantação de uma política consensual nesses Tribunais. Para que haja uma efetiva aplicação desse instituto, é necessário que haja todo o aparato estrutural às unidades dos CEJUSCs, não só normativo como também remuneratório, visando apresentar a devida prestação e amparo nas audiências de mediação e conciliação.

3.1 ANÁLISES DO PANORAMA CONSENSUAL

Com o fomento da conciliação e mediação por parte do aparato jurídico brasileiro, é necessário que se propague a cultura conciliatória tanto na esfera judicial quanto na extrajudicial (FONAMEC, 2017).

E as mudanças são perceptíveis. Por exemplo, de acordo com últimas pesquisas feitas pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos da Bahia (NUPEMEC) no ano de 2018, em que foram coletadas 7.196 sentenças homologadas dentro do prazo de 01/01/2018 a 31/12/2018, distribuídos pelos Balcões da Cidadania, Casa da Justiça, CEJUSCs Cível e o CEJUSCs fazendário. Essa quantidade representa 35% do total das sentenças homologadas e proferidas em todos os órgãos jurídicos da Capital, que foi de 20.543 sentenças (TJ – BA, 2018).

Observa-se que é imprescindível que o magistrado tenha um controle acerca do tipo de autocomposição que se adequa aos casos concretos, pois cada litígio possui suas características peculiares, o que implicará em diferentes nuances e formalidades. Por isso, é de extrema precisão que o juiz averigue e acompanhe caso a caso, pois o judiciário não poderá admitir que se homologuem acordos sem os devidos atos legais e eficazes (CHAVES, 2013). Dessa forma, trilha-se o caminho para um processo justo, em que o acesso à justiça ganha outro significado, construindo valores éticos com todas as prerrogativas fundamentais da dignidade da pessoa humana (JUSTIÇA MULTIPORTAS, 2018).

CONCLUSÃO

Indiscutivelmente, a previsão da mediação e conciliação nos dispositivos legais brasileiros representa uma evolução significativa às resoluções dos conflitos sociais, uma vez que instaurou a base normativa que ampara o Poder Judiciário na amplitude de suas políticas conciliatórias em todo o âmbito sociojurídico. Com isso, traz-se total respaldo para que as partes sejam protagonistas da solução de suas próprias lides, além da instrução adequada aos operadores do Direito para que estes possam prestar auxílio àqueles que carecem e desconhecem o teor das normas que compõem o ordenamento jurídico, seja em sua forma teórica, seja quanto à prática – transmitindo confiabilidade na verdadeira essência da lei, ou seja, o acesso

à justiça e às garantias constitucionais que têm por finalidade servir à cidadania e à democracia.

REFERÊNCIAS

CABRAL. Trícia Navarro Xavier. A evolução da conciliação e da mediação no Brasil. **Revista FONAMEC**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 354-369, maio 2017.

CHAVES. Emmanuela Carvalho Cipriano. SALES, Lilia Maia de Morais. Mediação e conciliação – A importância da capacitação e de seus desafios. **Revista Sequência.** n. 69, p. 255-280, dez. 2014.

DIDIER JR., Fredie. **Curso de Direito processual civil:** introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 19ª ed. Salvador: Ed. Jus Podivm, 2017.

FONAME. **Fórum Nacional de Mediação**. 2007. Disponível em: <https://foname.com.br/>. Acesso em: 12/02/2021.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de direito processual civil** – volume único. 8ª ed. Salvador: Ed. Juspodivm, 2016.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil** – Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum – vol. I. 56ª ed. rev. atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZANETI JR, Hermes; CABRAL, Tricia. Justiça Multiportas. Mediação, conciliação, arbitragem e outros meios adequados de solução de conflitos. Salvador: Juspodivm, 2018.

ARTIGOS - TRABALHO E EDUCAÇÃO

TRABALHO PRISIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DE DIREITOS HUMANOS

Marianny Alves[90]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora o trabalho forçado, mesmo no cumprimento da pena, seja expressamente proibido pelas normas nacionais e internacionais, muitas penas – ou ao menos as formas pelas quais são cumpridas – ainda mantêm uma estreita relação com esse tipo de trabalho. O conceito de bom comportamento perante a sociedade, dentro ou fora das prisões, encontra-se submerso em um modelo cultural no qual o exercício de um trabalho é premissa para se identificar uma boa pessoa. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo verificar a conformidade do sistema jurídico brasileiro com o entendimento internacional, pautado nos direitos humanos, no que se refere ao trabalho prisional. Trata-se de analisar a conformidade das leis e diretrizes do sistema penitenciário com as normas de proteção ao trabalhador, em especial, quanto aos direitos trabalhistas decorrentes do reconhecimento da relação empregatícia no trabalho prisional.

---

90 Doutoranda em Direito, com área de concentração em Direito do Estado, pelo Programa de Doutorado Interinstitucional da Universidade de São Paulo (USP) com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); mestra em Direito, com área de concentração em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); especialista em Direitos Humanos e bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Para tanto, o trabalho se estrutura de forma a tratar da prisão e do trabalho enquanto penas; apresenta questões relevantes para o entendimento do sistema penitenciário brasileiro e das normas que regulam o trabalho prisional; discute o direito do trabalho como direito humano; para mais tarde avaliar o trabalho prisional sob o prisma dos direitos humanos.

Considerando que o direito é resultado de uma construção histórica, que as legislações nacionais e internacionais se relacionam, que o Direito Internacional e os Estados assumem uma posição garantidora dos ideais dispostos nos direitos humanos, sobretudo quanto aos assuntos de alta complexidade, nos quais nem sempre há consenso, a proposta não tem por intuito verificar se há o (des)cumprimento das normas nacionais, mas se o sistema jurídico interno encontra-se de acordo com o entendimento internacional sobre o assunto, considerando que a proteção aos direitos humanos não se resume ao mero atendimento daquilo que foi positivado.

No mais, trata-se de trabalho pautado em pesquisa bibliográfica e documental, que se utiliza de método dedutivo no intuito de alcançar seus objetivos. Justifica-se a escolha do tema por entender oportuna e necessária sua problematização, uma vez que a situação pode ser gravosa e por vezes se torna afronta aos direitos humanos, sendo responsabilidade da academia não coadunar com a omissão quanto à situação do preso, que não perde, de forma alguma, a condição humana, logo, a garantia plena de acesso e proteção aos seus direitos.

1. NOTAS SOBRE O SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL E O TRABALHO PRISIONAL

Sustenta-se que a palavra trabalho advenha do latim *tripalium*, famoso instrumento de três pés que servia para a prática de tortura, originalmente utilizado para marcar cavalos indisciplinados (COSTA, 2014). O termo teria sido incorporado à linguagem dos povos latinos por volta dos séculos XI e XII, sendo usado como referência a um forte sofrimento físico (LARA, 2003).

A partir do surgimento e propagação do cristianismo, o trabalho assumiu outra perspectiva, mas ainda sob a égide punitiva. Aliás, consta na

narrativa bíblica, que a obrigação de trabalhar[91] foi parte da pena imposta por Deus à Adão e Eva – e não apenas a expulsão do "paraíso" – após comerem do fruto proibido (COSTA, 2014).

Os métodos punitivos sofreram consideráveis mudanças ao final do século XVI, entre outras causas, pelas alterações no contexto social do modo de produção e pelo aumento na demanda por bens de consumo (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Desse modo, passou-se a considerar a hipótese do uso da mão de obra dos corpos que antes eram descartados pelas penas físicas, atendendo às necessidades econômicas (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004), sob a retórica da "humanização" das penas.

Há quem defenda a narrativa de que se tratava de um processo de humanização das penas, porém, importante compreender que o foco do dito processo estava voltado mais para a humanização dos executores e dos expectadores do que dos afligidos pelas penas (FOUCAULT, 2006). Ou seja, não dizia respeito a um movimento para o reconhecimento dos apenados como sujeitos de direitos, mas mecanismo de legitimação de pena "mais branda" para que os outros membros da sociedade se sentissem "humanos" aplicando penas não corporais (mudança do *logos* da violência) (FOUCAULT, 2006).

De acordo com as concepções materialistas, tais como as desenvolvidas por Rusche e Kirchheimer (2004) ou por Melossi e Pavarini (2010), a alteração da lógica punitiva, qual seja, do descarte dos corpos para a privação da liberdade, decorreria, dentre outros fatores, da valorização econômica da liberdade. A noção de liberdade como um direito ganhou espaço a partir dos ideais iluministas disseminados em momento que antecede a Revolução Francesa, tornando-se a prisão o método punitivo predominante nas sociedades produtoras de mercadorias (MELOSSI; PAVARINI, 2010).

Considerando o momento de expansão e exploração de novas frentes de domínios territoriais, a deportação dos criminosos para as colônias também era uma frequente opção punitiva, sendo os deportados obrigados a trabalhar nas terras colonizadas durante o período de cumprimento

91 Bíblia: Gêneses, capítulo 03, versículo19 "No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que retornes à terra, porque dela foste tomado; porquanto és pó, e ao pó retornarás." (grifo dos autores).

de suas sentenças (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). A narrativa exposta em "Les Misérables", de Vitor Hugo, ilustra bem esse contexto, inclusive acerca da criminalização da pobreza com a tipificação da vadiagem e o uso dos corpos em trabalhos forçados como parte de cumprimento da punição penal.

Em prol da "higienização social", surgiram – e depois se espalharam por toda a Europa – casas de correções que viabilizavam o trabalho da população subalterna: inicialmente como *poorhouses*, uma medida de assistência aos pobres; depois como *workhouses*, oficinas de trabalho, que mais tarde se tornaram instituições penais propriamente ditas (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Necessário esclarecer que a obrigatoriedade para o trabalho na Inglaterra surgiu em 1349, com o decreto conhecido como "Estatuto dos Trabalhadores", a partir do qual todo aquele desprovido de riqueza ficaria submetido à obrigação de trabalhar para outra pessoa em troca de subsistência (ALMEIDA, 2014).

Assim, os ociosos seriam caracterizados entre aqueles que estavam aptos a trabalhar e os que não estavam, e, por uma questão lógica, os primeiros seriam alvo preferido do sistema punitivo (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Nesse momento, foi difundida a ideia de que os ociosos que poderiam trabalhar, mas não o faziam eram responsáveis pelo empobrecimento nas cidades, de forma que quem não se dispusesse a ter um ofício, por mais degradante que fosse, era odiado pela população (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

Não por acaso, na segunda metade do século XIX, os EUA, em ascensão no cenário internacional como potência econômica, buscaram alterar a forma da exploração da mão de obra humana ao abolirem a escravidão por meio da Emenda Constitucional nº XIII (1865)[92]. Contudo, propositadamente ignorando a complexidade em torno desse movimento político e dos interesses por trás de tal medida, o certo é que o conteúdo normativo da 13ª Emenda acaba apenas mudando os legitimados para explorar a mão de obra involuntária.

92 O texto original é: "Neither slavery nor involuntary servitude, except as a punishment for crime whereof the party shall have been duly convicted, shall exist within the United States, or any place subject to their jurisdiction." (grifo dos autores) (Disponível em <https://www.law.cornell.edu/constitution/amendmentxiii> Acesso em 12 ago. 2020).

Isso porque, apesar de abolir a escravidão, admitia o uso de trabalho forçado – eufemismo para servidão involuntária – como método de punição em razão de condenação criminal (DAVIS, 2018). Essa dinâmica possibilitou que os "ex-escravizados", embora livres da relação privada de servidão, em sua maioria, não foram inseridos na condição de trabalhadores, por isso, marginalizados socialmente (DAVIS, 2018). Como resultado inevitável, acabavam sendo inseridos no sistema penal pela prática de condutas relacionadas à vadiagem, e com isso condenados aos trabalhos forçados, agora como forma de cumprimento de pena, retroalimentando esse sistema de disciplina pelo cárcere (DAVIS, 2018).

Esse modelo é atualizado na virada do século XX para o século XXI para introduzir novas formas de controle e disciplina relacionados ao trabalho rumo a um "social-panoptismo" (WACQUANT, 2001). Além do endurecimento de leis penais, as doutrinas de segurança, austeridade, disciplina e vigilância são potencializadas no cotidiano dos estabelecimentos penais com o uso de tecnologias avançadas que reduzem a efetiva reinserção social a mero marketing burocrático (WACQUANT, 2001).

Desse modo, considera-se coerente a teoria que coloca em evidência que a prisão e todos os outros sistemas de punição não são necessariamente funcionais ao controle do crime, mas sim ao controle social (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Entende-se que a prisão não atua fundamental e simbolicamente com a prevenção da criminalidade, mas de forma indissociável às relações de produção (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

2. SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO PRISIONAL

O século XX foi cenário de grandes transformações para o Direito, principalmente em direitos humanos, sujeitando os diversos ramos do conhecimento jurídico a repensarem suas formas de lidar e proteger os(as) cidadãos(ãs). Com o movimento internacional posterior às duas grandes guerras, foi inevitável tensionar os pensamentos quanto ao papel da pena criminal, bem como questionar a função do trabalho, dentre eles o prisional, não mais como uma forma exploratória, mas também dotado de simbologia (SLONIAK, 2015).

No caso do sistema das Nações Unidas, a elaboração de parâmetros relacionados com o trabalho prisional, tem assento nos preceitos embutidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), cuja Comissão Internacional Penal Penitenciária apresentou no Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra no ano de 1955, um projeto de Regulamento. Após aprovação pelo Conselho Econômico e Social, a ONU lançou um documento que foi denominado de Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos (ONU, 1955).

Detalhando a seção que trata especificamente do trabalho penitenciário, situada entre os artigos 71 e 76, a declaração preceitua que o trabalho prisional não deve ser penoso. Tal colocação está em conformidade com a premissa de que a pena não deve se tornar mais grave do que já é pela privação da liberdade. Isso porque, o bem jurídico atingido pela privação de liberdade diz respeito apenas, como sugere a expressão, à liberdade e não a todos os outros direitos vinculados à dignidade humana.

Ao analisar o conteúdo do documento, é possível perceber que já em 1955 a comunidade internacional estimulava a discussão e a implementação de soluções aos problemas comuns à maioria dos sistemas penitenciários decorrentes, entre outras coisas, da complexidade dessa administração. As regras propostas pela ONU, enfatizando a defesa aos direitos humanos, foram incorporadas em diversos códigos modernos e demais legislações nacionais que regulamentam a tutela das pessoas que cumprem pena (SLONIAK, 2015).

Além das previsões dispostas nas Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos, da ONU, outro documento internacional de grande importância é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, aprovada no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1969, que tem por objetivo consolidar no continente americano um regime pautado no respeito aos direitos humanos.

No que se refere ao trabalho, a Convenção proíbe a execução de trabalho forçado ou obrigatório, mas estabelece que nos países onde há previsão de pena privativa de liberdade acompanhada de trabalhos forçados a disposição não deve ser interpretada como proibitiva. Nesse caso, preceitua que o trabalho forçado não deve afetar a dignidade nem a capaci-

dade física e intelectual do recluso, sendo executado sob a vigilância de autoridades públicas (OEA, 1969). Tal questão já havia sido abordada pela OIT, em 1930, na Convenção nº 29, quando dispôs claramente que, mesmo obrigatório, o trabalho prisional não seria considerado como trabalho forçado, contanto que esse trabalho fosse executado sob a fiscalização e o controle das autoridades públicas e que o indivíduo que o executa não fosse colocado à disposição de particulares, companhias ou pessoas privadas (OIT, 1930, artigo 2º, c).

Mais tarde, por meio do Relatório produzido pelo Comitê de Peritos da OIT, aprofundou-se na questão de forma a esclarecer que para cumprir a convenção o trabalho prisional realizado para as empresas privadas exige o livre consentimento do trabalhador preso, sem ameaça de qualquer penalidade, como a perda de privilégios ou uma apreciação desfavorável de seu comportamento (OIT, 2002).

No contexto do trabalho prisional, esclarece, inexistindo acesso alternativo ao mercado de trabalho livre, deve-se possibilitar condições próximas a do trabalho em liberdade, principalmente quanto aos níveis salariais, previdência social, segurança e saúde, sendo necessário que haja contrato de trabalho entre o preso e a parte para a qual ele presta serviços (OIT, 2002). Nesse sentido, observa-se que o direito internacional do trabalho, sob a égide dos direitos humanos, dispõe de posicionamento normativo consistente acerca do trabalho prisional, de modo a proibi-lo como instrumento de punição e chamando a atenção dos Estados para que o condenado não se submeta a uma relação de exploração com o setor privado, haja vista que a sua vulnerabilidade enquanto trabalhador se multiplica ante a condição de encarcerado.

O ordenamento jurídico brasileiro, por sua vez, na tentativa de atender aos anseios internacionais, dispõe de alguns recursos normativos para regulamentar a atividade laboral de quem cumpre pena privativa de liberdade, mas assim como o funcionamento do sistema prisional, ou mesmo de todo o sistema penal, a mera regulamentação não faz com que o direito seja protegido ou viabiliza sua efetividade, carecendo, por vezes, de políticas públicas que implementem aquilo que foi normatizado.

O Código Penal dispõe (BRASIL, 1940), em seu artigo 39, que o trabalho executado dentro das prisões deve ser, necessariamente, remunerado e que são garantidos ao trabalhador em situação de cárcere os benefícios da

Previdência Social. A obrigatoriedade da remuneração, no entanto, salienta-se, foi instituída apenas em 1977, com a Lei nº 6.416 (BRASIL, 1977).

A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), em seu artigo 31, afirma haver a obrigação do preso em trabalhar, instituindo que o condenado o faça na medida de suas aptidões e capacidade. No parágrafo único do mesmo artigo fica claro que essa obrigatoriedade se dá apenas para os presos a quem foi dada uma sentença penal condenatória, não recaindo a obrigação sobre os presos provisórios. Essa obrigatoriedade do trabalho, embora numa análise superficial se assemelhe ao trabalho forçado associado ao histórico das penas não só no Brasil, mas no mundo, não deve ser vista de forma simplista. A 13ª Emenda à Constituição dos EUA, como exposto por Davis (2018), representou uma mudança normativa quanto aos trabalhos forçados na esfera privada, porém, manteve a obrigatoriedade de trabalho para fins de cumprimento de pena em razão de condenação criminal.

Conforme dispõe, o artigo 28 ainda da LEP (BRASIL, 1984), o trabalho realizado pelo preso, trata-se de um dever social. E este caráter obrigatório do trabalho se reafirma no artigo 39, quando dispõe ser dever do condenado a execução do trabalho, das tarefas e das ordens recebidas. Verifica-se nitidamente a obrigatoriedade quando o dispositivo informa tratar-se de falta grave a inobservância de tal dever.

Importante mencionar que, embora o trabalho seja um dever, é ao mesmo tempo um direito do preso, conforme dispõe o artigo 40 da LEP, em seu inciso II (BRASIL, 1984), quando afirma ser direito do preso a atribuição de trabalho e sua devida remuneração. Sem contar que costuma ser de grande interesse do preso exercer atividade laborativa, haja vista a possibilidade de remição de parte da pena, nos moldes do artigo 126 da mesma lei.

No que tange à proteção ao trabalhador, dispõe, ainda, o artigo 28 da LEP (BRASIL, 1984) que o trabalho do preso não se submete ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho. Assegurando no artigo seguinte que o trabalhador encarcerado tem o direito de receber pelo menos três quartos do valor do salário-mínimo (*caput*), devendo essa remuneração atender (§1º) à indenização dos danos causados pelo crime, à assistência à família; a pequenas despesas pessoais; ao ressarcimento do Estado pelas despesas com o condenado.

Ante a não submissão ao regime da CLT, o trabalho do preso protagoniza problemática relevante principalmente quando a atividade labora-

tiva tem como beneficiária uma entidade privada. Isso porque, do ponto de vista técnico, a empresa privada, ao utilizar-se da força de trabalho do preso, atua como empregadora, reunindo as características previstas na CLT, exercendo, inclusive, a prerrogativa do poder diretivo, chamado nesse caso de poder empregatício (GOMES; SANTOS, 2012).

Verifica-se também que o preso se enquadraria nos moldes do artigo 3º da CLT, pois se caracteriza como pessoa física que presta serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário. O que se pretende a partir dessa afirmação é demonstrar que a situação jurídica atende, tecnicamente, aos requisitos da relação de emprego, mas não pode, por proibição da LEP, ser reconhecida como tal (GOMES; SANTOS, 2012).

A Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1983), mais precisamente no item 57, pondera que no intuito de "reduzir as diferenças entre a vida nas prisões e a vida em liberdade, os textos propostos aplicam ao trabalho, tanto interno como externo, a organização, métodos e precauções relativas à segurança e à higiene, embora não esteja submetida essa forma de atividade à Consolidação das Leis do Trabalho", justifica-se a não submissão a partir da "inexistência de condição fundamental, de que o preso foi despojado pela sentença condenatória: a liberdade para a formação do contrato".

Embora, oficialmente, estimule-se o estudo e o trabalho, não há opções para que a pessoa presa escolha dentro dessas atividades aquela com a qual se identifique, logo, as atividades laborais executadas dentro dos estabelecimentos penais ou externamente pelos condenados são em sua maioria trabalhos de montagem em sentido industrial, construção ou qualquer outro trabalho com baixa remuneração, que deverá ser ainda menor quando se tratar de um trabalhador apenado.

3. O TRABALHO PRISIONAL E A VINCULAÇÃO ÀS NORMAS TRABALHISTAS: REFLEXÕES A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

Os argumentos construídos na justificativa de não aplicação da CLT à relação de trabalho existente no ambiente prisional centralizam-se na falta de liberdade por parte do preso para a formação do contrato, o que é sus-

tentado pelo artigo 57 da Exposição de Motivos da LEP (BRASIL, 1983); e, por vezes, na finalidade educativa e produtiva do trabalho prisional, que é definida pelo *caput* do artigo 28, da LEP (BRASIL, 1984), interpretada como se fossem únicas e não pudessem acumular outras finalidades.

Favorável a esse posicionamento, antes mesmo da promulgação da Lei de Execução Penal, sustentava o jurista trabalhista Cesarino Júnior (1980, p. 212) que os serviços promovidos pelos detentos não poderiam constituir prestação de um contrato individual de trabalho, o que inviabilizaria sua contemplação pelo Direito do Trabalho. Acrescentava, ainda, que remuneração se destinava, entre outras coisas, a reparar o dano promovido e proporcionar a execução da multa. O posicionamento do autor estrutura-se no entendimento de que a liberdade é elemento fundamental para a constituição de um contrato, sendo o trabalho prisional um trabalho obrigatório, não atende aos pressupostos necessários para a formação de um contrato empregatício. A autora Barros (2016) também compartilha desse entendimento, mas acrescenta que a finalidade do trabalho carcerário deve ser necessariamente somada à justificativa.[93]

A autora Cassar (2012), nesse mesmo sentido, defende a insustentabilidade da possibilidade de formação de vínculo empregatício no trabalho penitenciário, considerando a situação do Estado como beneficiário deste trabalho, argumenta, não poderia ter seu vínculo reconhecido, seja porque não há aprovação em concurso público para tal, seja pelo comando legal expressamente estabelecido na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

Defende este estudo, no entanto, que, ao não conceder os direitos celetistas ao preso em razão da falta de liberdade para contratar, pautada na obrigatoriedade do trabalho, o legislador não considerou as peculiaridades relativas às diferentes modalidades de trabalho. Não se pode negar que há diferenças substanciais nas prestações de serviço, não só pelo trabalho ser interno ou externo, mas dependendo do beneficiário desse trabalho.

Quando a pessoa presa exerce um trabalho onde o beneficiário é a administração pública, de fato, não há que se falar na possibilidade de vínculo empregatício. Isso porque para a ocupação de um serviço público

93 Barros (2016, p. 405) sustenta que "exatamente por faltar a liberdade contratual e de escolha do trabalho (consentimento), a legislação brasileira não reconhece o vínculo empregatício com o condenado que presta serviços com a finalidade de reeducação e reinserção na vida social, além de constituir, em determinadas situações, elemento de redução da pena".

seria indispensável aprovação em concurso público, o que é nitidamente esclarecido pela Súmula 363[94] do TST (BRASIL, 2003). O problema, no entanto, não parece ser na relação entre o preso e o Estado, mas na relação entre o preso e as entidades privadas.

No parágrafo 3º do artigo 36 da LEP (BRASIL, 1984) está previsto que "a prestação de trabalho à entidade privada depende do consentimento expresso do preso". Se a proibição ao estabelecimento de vínculo empregatício vem da incompatibilidade do trabalho obrigatório com a liberdade para contratar, o referido artigo torna-se incoerente. Se à pessoa presa falta liberdade para contratação, por que a teria para expressar livre consentimento?

Embora a LEP divida os trabalhos em internos e externos, a relevância se dá, por certo, apenas na definição do beneficiário do serviço prestado. Em todo caso, percebe-se que o dispositivo que estabelece a obrigatoriedade (artigo 31 da LEP) encontra-se na seção dos trabalhos internos, enquanto o dispositivo que impõe a necessidade de livre consentimento do preso (artigo 36 da LEP) localiza-se na seção dos trabalhos externos, mas deixa clara a referência quando o beneficiário do serviço prestado tem natureza privada.

Nesse sentido, em conformidade com o que defende a autora Oliveira (2016), este estudo acredita ser correto o entendimento de que a obrigatoriedade está associada apenas com o trabalho interno, assim como a necessidade de consentimento se atribui apenas para a categoria que exerce trabalho externo cujo beneficiário é de caráter privado. Nesses termos, considerando o próprio texto da LEP, é razoável entender que a falta de liberdade para a formação do contrato de trabalho deve ser aplicada única e exclusivamente para os presos que trabalham internamente. Percebe-se, ainda, que, em tese, o artigo 36, parágrafo 3º, da LEP, está em consonância com entendimento internacional, resolvendo parte do impedimento explícito no artigo 2º, c, da Convenção nº 29 da OIT (1930) quanto a colocar o preso à disposição de particulares. Caso se entenda que o tra-

94 Dispõe a súmula do TRT que "a contratação de servidor público, após a CF/1988, sem prévia aprovação em concurso público, encontra óbice no respectivo art. 37, II e § 2º, somente lhe conferindo direito ao pagamento da contraprestação pactuada, em relação ao número de horas trabalhadas, respeitado o valor da hora do salário mínimo, e dos valores referentes aos depósitos do FGTS" (BRASIL, 2003).

balho obrigatório se aplica para todas as categorias de trabalho prisional, tal dispositivo torna-se contraditório, restando incoerente com o próprio ordenamento jurídico.

Além do mais, ao que parece, a justificativa que se pauta na falta de liberdade para contratar não estaria em consonância com os preceitos internacionais, encaixando-se exatamente na constatação da Recomendação nº 198 (OIT, 2006) quando denuncia a existência de arranjos contratuais que privam trabalhadores de sua proteção devida, ignorando a orientação para que se promovam políticas de combate às relações de trabalho que possam incluir outras formas de acordos contratuais que escondam o verdadeiro status legal.

Na visão de Oliveira:

> [...] o trabalho realizado entre o apenado e a iniciativa privada deverá ser realizado de acordo com os parâmetros do trabalho livre, pois exige a consensualidade na sua formação, com as condições relativas à espécie, pois para o correto trabalho obrigatório estipulado pela Convenção, o preso não poderia ser colocado à disposição de particulares. Assim, o ordenamento jurídico nacional fere as diretrizes internacionais exaradas pela OIT ao permitir o trabalho do preso sem os direitos trabalhistas mínimos. Utilizar a Convenção 29 como brecha para a inaplicação dos direitos trabalhistas é de uma artimanha que fere qualquer possível argumentação de acordo com os princípios trabalhistas. A própria Convenção é clara em suas palavras a respeito de quem deverá ser o beneficiário do labor. (OLIVEIRA, 2016, p. 154).

Embora fique nítida a inobservância do preceito internacional ou má utilização do dispositivo, o Tribunal Superior do Trabalho não reconhece a existência de vínculo empregatício ou relação de trabalho para qualquer das modalidades de prestação de serviço realizada pelo preso, negando, por isso, que a questão seja apreciada pela Justiça do Trabalho.

As argumentações que se fundamentam nas finalidades educativa e produtiva do trabalho carcerário são respaldadas no entendimento de que a natureza jurídica do trabalho prisional é administrativa, pois se estabelece como um dos instrumentos estatais para reeducar o preso para a vida

em sociedade. Mas, e no caso de verificação de que prevalece a produtividade em detrimento do aspecto educativo na prestação de serviço para entidade privada?

A indignação se estabelece na realidade fática de que as entidades privadas, por vezes, não estão preocupadas com a aprendizagem do preso, logo, com a finalidade educativa, mas com o aumento de sua produção. Afinal, seria ingênuo acreditar que numa sociedade capitalista uma empresa privada pudesse investir na educação do preso, tal como investe na produtividade cujo reflexo se dá nos lucros. Isso sem contar que quando a iniciativa privada se vale da mão de obra penitenciária em condições de custo abaixo aos do mercado livre, contribui para um possível processo de *dumping* social, o que fere o direito à livre concorrência entre as empresas que atendem as exigências trabalhistas. Por óbvio, a situação pode resultar no aumento do índice de desemprego entre os trabalhadores livres e na precarização do trabalho realizado pelas pessoas presas (URNAU, 2009).

No mais, apesar de o trabalho do preso ser, então, considerado obrigatório em todas as suas modalidades, como tratado em momento anterior, não existe trabalho para todos os presos, nem mesmo para todos os que querem dispor do seu direito. O cenário resulta, por vezes, em ações que pleiteiam o reconhecimento do instituto da remição ficta, considerando que a pessoa presa tem direito ao trabalho a título de remição e este não lhe é ofertado. Mas remição ficta é reconhecida pelos tribunais, em regra, em caso de acidente de trabalho, quando o preso fica temporariamente impossibilitado de laborar, mas não nos casos que a pleiteiam ante ao não oferecimento de trabalho pela instituição penal (OLIVEIRA, 2016).

Tal situação corrobora a verificação de que os dispositivos legais brasileiros são oportunamente considerados pelo judiciário no plano formal, mas não no plano material, a depender de interesses não muito claros. Observa-se que a característica da obrigatoriedade é levada em consideração na fundamentação da falta de livre consentimento, quando o ônus recai ao preso, mas não é quando se trata do reconhecimento de um direito, ou seja, quando se trata de um dever para o Estado proporcionar o trabalho ao preso (OLIVEIRA, 2016).

É possível perceber que o sistema jurídico nacional até defende o trabalho do preso em iguais circunstâncias ao trabalho livre, cumprindo

aparentemente o entendimento internacional[95], mas, contraditoriamente, retira seus direitos trabalhistas ao não reconhecer a relação de trabalho sob a égide da CLT e/ou demais leis trabalhistas. Segundo Schwartz (2011), tal posicionamento, por si só, viola os direitos da pessoa humana, proporcionando, além do mais, o enriquecimento sem causa dos tomadores de serviço de iniciativa privada.

Uma das alternativas para viabilizar a proteção dos direitos dos presos no que tange à prestação de serviços sem ferir o dispositivo de proibição da LEP seria a consagração do trabalho prisional como uma nova categoria de contrato de trabalho, sendo regulada de acordo com os princípios de direito do trabalho, cuja garantia o preso não deveria perder ante a sentença penal condenatória, afinal, continua titular de seus direitos sociais.

O projeto de Lei nº 513 (BRASIL, 2013), que pretende alterar a LEP, contraditoriamente, continua prevendo a marginalização do trabalho prisional à CLT, contudo retira a obrigatoriedade. Considerando a motivação do TST para a não submissão celetista do trabalho prisional, a descaracterização da obrigatoriedade não resolve o problema da proteção e garantia de dignidade ao trabalhador preso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem posição central no cumprimento de pena, pois reflete diretamente na mensuração do bom comportamento, sendo um dos principais meios de alcance de remição de pena. Constatou-se que o trabalho se trata de um dever do preso, mas, por outro lado, é inegavelmente um direito – que deveria ser tutelado pelo Estado tal como é cobrado enquanto obrigação.

No que tange especificamente ao sentido do trabalho prisional na legislação brasileira, o trabalho é instituído formalmente como uma finalidade educativa e produtiva, sendo tais objetivos a justificativa para a não submissão do trabalho prisional ao regime trabalhista. O princípio de proteção ao trabalhador, no entanto, não deve restringir-se à relação de

95 Lembrando que o Relatório da Comissão de Peritos sobre a Aplicação de Convenções e Recomendações orientou que inexistindo para os presos acesso alternativo ao mercado de trabalho livre, deve-se possibilitar condições próximas a do trabalho em liberdade (OIT, 2002).

emprego, devendo atender a todo e qualquer trabalhador inserido numa relação de trabalho, em sentido amplo. A tutela internacional ao trabalhador, percebe-se, está muito além da dependência do mero vínculo empregatício, levando em consideração a proteção aos direitos sociais que pertencem a todos, empregados ou não.

Ante ao abordado, concluiu-se que as novas formas de trabalho apresentam perspectivas distintas da tradicional relação de emprego, sendo incumbência do direito do trabalho submeter-se a uma atualização, estabelecendo e regulando conceitos e formas de tutela para que as demais modalidades de trabalho convivam com a relação de emprego subordinado sem que, por vezes, fiquem aquém da proteção trabalhista.

Considera-se, ainda, que uma vez caracterizada a relação de emprego, todos os direitos a ela relacionada devem ser garantidos, motivo pelo qual há resistência na admissão de estabelecimento do vínculo. Sob essa perspectiva, a resistência em assumir a configuração do vínculo empregatício, nos casos em que o é de fato, é nítido atentado à proteção aos direitos do trabalhador, compromisso do Estado com a efetivação de direitos humanos.

O estudo tratou especificamente do trabalho prisional, tentando avaliar a compatibilidade entre o sistema nacional e as normas internacionais, ou seja, se o sistema brasileiro se adequa aos preceitos de direitos humanos dos quais é signatário. Para tanto, demonstrou o entendimento internacional do trabalho prisional, que se dá não só pelas declarações e convenção, mas também pelas recomendações, que embora não tenham força vinculante, são importantes diretrizes para a efetivação de direitos.

A pesquisa defende que no plano meramente formal não se pode dizer que as normas nacionais violam o disposto da órbita internacional. Por outro lado, considerando o entendimento sistemático estabelecido pelas normas internacionais, a realidade nacional é uma afronta aos direitos humanos. Tal afirmação se justifica principalmente na verificação da existência de arranjos contratuais que privam os trabalhadores da sua devida proteção, ignorando a orientação internacional para que se promovam políticas de combate às relações de trabalho que possam incluir outras formas de acordos contratuais que escondam o verdadeiro status legal do trabalhador.

O estudo sugere que uma das alternativas para viabilizar a proteção dos direitos dos presos no que se refere à prestação de serviços, sem ferir

o dispositivo de proibição da LEP quanto à não submissão à CLT, seria a consagração do trabalho prisional como uma nova categoria de contrato de trabalho, sendo regulada de acordo com os princípios de direito do trabalho, cuja garantia o preso não deveria perder ante a sentença penal condenatória, afinal, continua titular de seus direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho de. A questão social como expressão da sociedade Capitalista do Trabalho e a Exclusão Social em Mato Grosso do Sul. In: MIRANDA, Daniel Estevão Ramos de; SILVA, José Carlos da (Org.). **Trabalho, trabalhadores e capitalismo no século XXI**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2014.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. 10 ed. atual. São Paulo: LTr, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940.

_____. Casa Civil. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

_____. Casa Civil. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

_____. Casa Civil. **Lei nº 6.416 de 24 de maio de 1977**. Altera dispositivos do Código Penal (Decreto-lei número 2.848, de 7 de dezembro de 1940), do Código de Processo Penal (Decreto-lei número 3.689, de 3 de outubro de 1941), da Lei das Contravenções Penais (Decreto-lei número 3.688, de 3 de outubro de 1941), e dá outras providências.

_____. **Exposição de Motivos à Reforma da Lei de Execução Penal**. 2013.

_____. **Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal**. Exposição de Motivos nº 213, de 9 de maio de 1983.

_____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula nº 363**. Contrato nulo. Efeitos (nova redação) - Res. 121/2003, DJ 19, 20 e 21.11.2003

CASSAR, Vólia Bomfim. **Direito do trabalho**. 6. ed. Niterói: Impetus, 2012.

CESARINO JÚNIOR, Antônio Ferreira. **Direito social brasileiro**. São Paulo: LTr, 1980.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Privatização penitenciária e trabalho do preso**. Pelotas: Educat, 2000.

COSTA, Gisela França da. **Função e sentido do trabalho no marco da ressocialização**. 2014. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMES, Isabella Monteiro; SANTOS, Michel Carlos Rocha. Trabalho do preso: premissas para o reconhecimento dos direitos trabalhistas e da relação de emprego. **Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva**, v.1, n.18, 2012.

LARA, Xico. **Trabalho, Educação, cidadania**: reflexões a partir da educação entre trabalhadores. Rio de Janeiro: CAPINA/CERIS/MAUAD, 2003.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere a fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. 1969.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Comissão de Peritos da OIT. **Relatório da Comissão de Peritos sobre a Aplicação de Convenções e Recomendações - Relatório III (Parte 1 A)**. 2002.

_____. Conferência Internacional do Trabalho. **Convenção nº 29**. 1930.

_____. Conferência Internacional do Trabalho. **Recomendação nº 198**. 2006.

OLIVEIRA, Laura Machado de. A não configuração do liame empregatício do trabalho prisional extramuros em prol da iniciativa privada diante do Tribunal Superior do Trabalho: a obrigatoriedade do trabalho prisional e a ressocialização através da laborterapia. **Revista de Direito UFV**, v.8, n.1, p.129-173, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho Econômico e Social. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos**. 1955.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Tradução de Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SCHWARTZ, Rodrigo Garcia. **Curso de iniciação ao direito do trabalho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SLONIAK, Marcos Aurélio. **Trabalho prisional no regime fechado**: entre a lei de execução penal e a realidade vivenciada. Curitiba: Juruá, 2015.

URNAU, Evandro. A discriminação do preso trabalhador. **Cadernos da escola judicial do TRT da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 8, p. 85-91, 2009.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

INFLUÊNCIA DA EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EMPREGABILIDADE NACIONAL

Lucas Felipe da Silva Vaz[96]

INTRODUÇÃO

A empregabilidade e a educação seguem planos distintos, porém em paralelo, ou seja, a área acadêmica tem como foco a teoria dos fenômenos, sejam eles objetivos ou subjetivos, o mercado de trabalho exige pessoas hábeis e com atitude para praticar seus conhecimentos alcançando resultados positivos. Segundo Weber (2019), para o racionalismo econômico, pouco importa de onde surgiu cada ciência, o importante é resultado gerado pela sua aplicação.

A compreensão da teoria é essencial para que o indivíduo tenha bom êxito na prática, mas o mundo empresarial, focado em resultados financeiros, valoriza mais a prática do que a teoria, como se estes não fossem coexistentes, pois a prática, conquistada com a teoria, consegue gerar estes resultados, no entanto, a teoria, por si só, na maioria das vezes não alcança os resultados, necessita da prática para sua aplicação objetiva, consequentemente gerando resultados. Mesmo a teoria não sendo valorizada como deveria, é exigida no mercado de trabalho, o indivíduo que consegue pro-

96 Graduação em Administração de Empresas na Universidade Estadual de Londrina; MBA em Gestão de Pessoas na Universidade Estadual de Londrina; pós-graduação em Processos Inovadores de Ensino e Aprendizagem na Educação Profissional na Universidade da Indústria.

var possuir um conhecimento, recebe a chance de provar que consegue aplicá-lo, que é o que realmente importa para o mundo empresarial.

O conhecimento teórico de um fenômeno pode ser adquirido de diversas formas, em instituições de ensino, com colegas, em plataformas online e gratuitas, com a experiência de vida, entre outros, no entanto, instituições de ensino se destacam, pois possuem objetivo, foco, técnicas, metodologias, ferramentas e profissionais de ensino voltados para o conhecimento que o aluno busca, e por último, mas não menos importante, estas instituições emitem documentos que certificam que o indivíduo esteve exposto a tal conhecimento e atingiu o nível esperado pela instituição.

Segundo Drucker (2013), não é possível um gestor ser especialista em todas as áreas, portanto a organização não deve exigir um especialista em tudo, mas saber adequar e ter estrutura para cada especialista atuar junto com os demais e adquirir resultados. Em outras palavras, a organização não deve esperar de um individuo que ele seja especialista em tudo, mas que seja, pelo menos, especialista em algo útil para alcançar resultados.

A sociedade e o Estado respondem a este estímulo de forma positiva: a sociedade buscando ensino profissional e superior para se adequar a exigência do mercado de trabalho, conquistar emprego e carreira profissional desejada; e o Estado facilitando e estimulando este caminho.

O objetivo deste artigo não é criticar o impacto deste estímulo na sociedade, bem como a intervenção do Estado tornando esse caminho cada vez mais acessível, mas demonstrá-lo e analisá-lo.

1. ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No século XVI, iniciou-se o ensino superior no Brasil introduzindo cursos de filosofia e teologia, que segundo Cunha (1983, p. 18), foi um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole. Após 1759, quando os padres jesuítas foram expulsos do reino português e do Brasil, e colégios jesuítas foram fechados, foram criadas as "aulas régias": aulas de grego, hebraico, filosofia, teologia, desenho, aritmética, geometria e francês, quase todas independentes ministradas por mestres nomeados.

A partir de 1808, o ensino superior brasileiro passa a focar em formar profissionais para o setor público e atuação como profissionais liberais, devido à vinda da corte portuguesa para a colônia. Os cursos eram medicina,

cirurgia, matemática, o qual contribuiu para o de engenharia, agronomia, química, desenho técnico, economia, política e arquitetura. Nessa época também se registra o surgimento das instituições privadas.

Após a Proclamação da República e a revolução de 30, o Estado buscou assumir o controle da educação, entendendo sua importância. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, foram assinados decretos reformatórios do ensino superior, criado o Conselho Nacional de Educação, e foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. No mesmo período, o setor privado correspondia a 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas no ensino superior (SAMPAIO, 2000), chegando em 1945 a 50%, em um mercado de cerca de 40.000 estudantes. Porém, com o aumento de instituições públicas e privadas, consequentemente com o aumento de matrículas, as instituições privadas foram perdendo espaço, chegando a 41,4% em 1960, recuperando seu crescimento chegando em 1970 a 50,5%.

O setor privado de ensino superior aumentou a partir de 1960, nas regiões Sul e Sudeste do país devido à expansão demográfica, ampliação da escolarização do 2º grau, expectativas de promoção social e pela existência de uma demanda reprimida, ou seja, o ensino público não conseguia absorver toda demanda (CUNHA, 1983; VAHL, 1991).

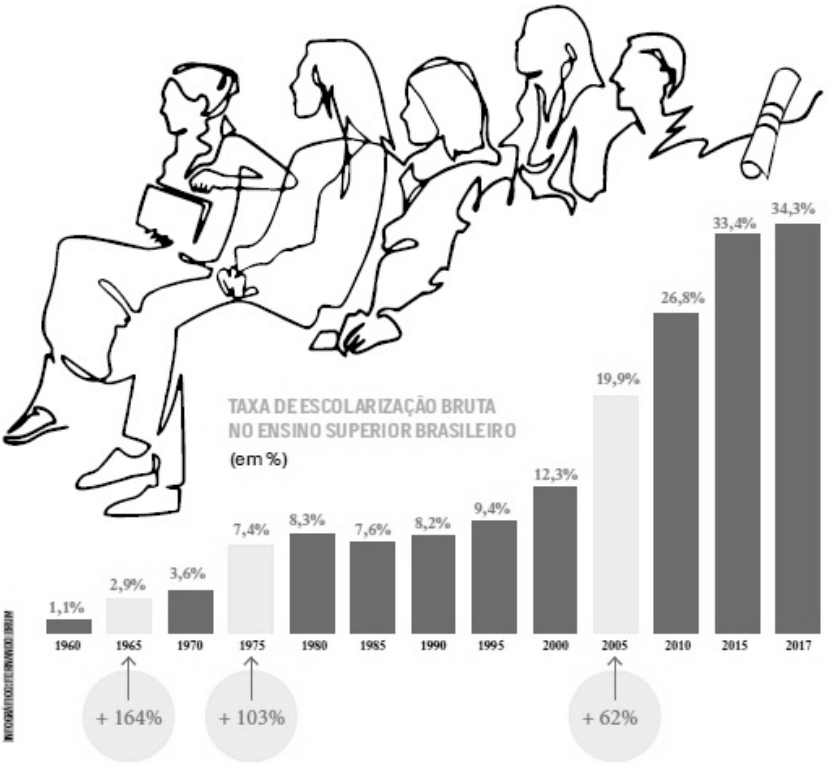
A Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) que instituiu a reforma universitária, segundo Martins (2009), distanciou o ensino superior da ênfase à pesquisa, estimulando este a cunho de conhecimento profissionalizante. Como consequência, proliferaram-se cursos nas áreas sociais e humanas, como: direito, administração e pedagogia. Nos grandes centros urbanos surgiram ainda mais cursos, com o intuito de as instituições de ensino cobrirem todas as áreas do conhecimento, como por exemplo: odontologia.

A educação a distância implementada a partir dos anos 2000 marcou a facilitação e consequentemente um aumento significativo de cursos de graduação no país, nos últimos anos. O número de matrículas somente de ensino a distância em 2002 foi de 40.714, e em 2010 foi de 930.179 alunos.

Criado pelo Governo Federal em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de instituições privadas de ensino superior. Segundo informações divulgadas pelo site do próprio programa, de sua criação até o segundo semestre de 2010, foram atendidos 748 mil estu-

dantes, sendo 70% integrais. O crescimento de oferta de ensino superior devido à crescente demanda da década de 60 foi tão grande que chegou a inverter a situação, gerando ociosidade da capacidade de formação. Por exemplo: somente no setor privado, das 2.770, 797 vagas oferecidas, apenas 1.157.057 forma ocupadas, ou seja, 58,2% não foram preenchidas.

No gráfico a seguir, é possível observar a taxa de escolarização bruta no ensino superior brasileiro:



Fonte: Revista Ensino Superior (2019).

A partir da demonstração gráfica, é perceptível o padrão de crescimento da taxa de escolarização no ensino superior de 1960 (1,1%) a 2017 (34,3%) – em outras palavras, em 2017, pouco mais de um terço da população brasileira possuía formação superior.

De acordo com último Censo de Educação Superior, de 2018, o Brasil contabilizava 2.537 instituições, dentre elas, 1.929 (88,2%) privadas.

Na educação à distância, o número de matrículas cresceu 27,9%, comparando 2017 e 2018, e chegou a 1,37 milhão de estudantes EAD no país. Em comparação com o percentual em 2008, o crescimento foi de 40%.

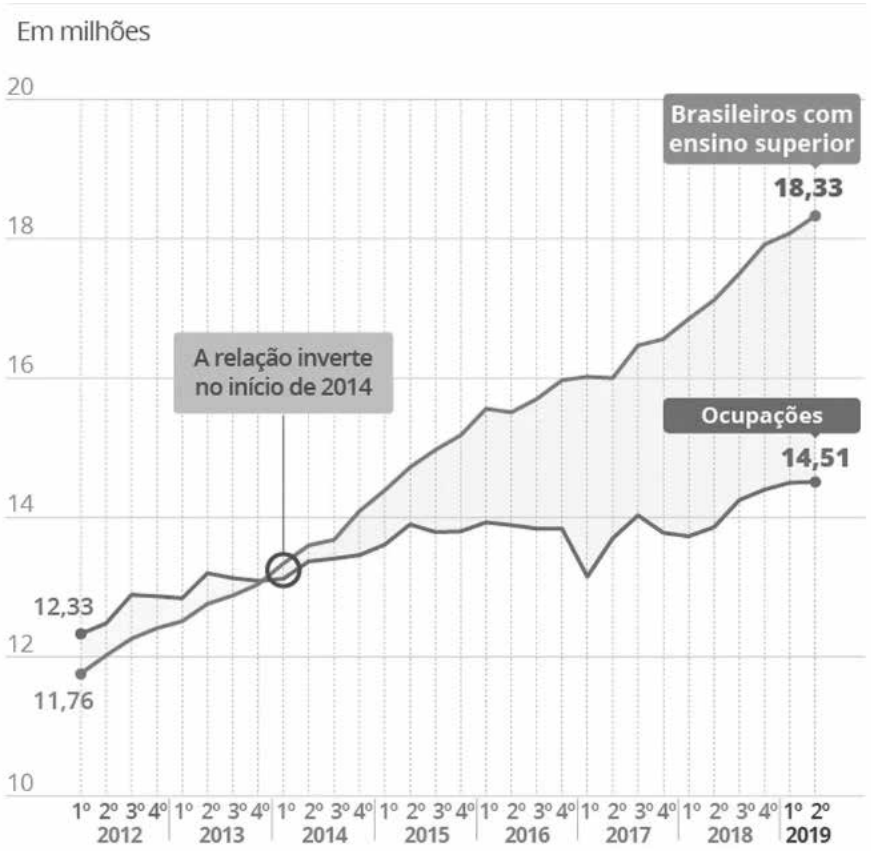
2. ENSINO SUPERIOR E EMPREGABILIDADE

Existe uma grande relação entre a busca pelo ensino superior e o desejo de aumento de empregabilidade, principalmente após a reforma de 1968, a qual influenciou o ambiente acadêmico ser mais de cunho profissionalizante do que voltado à pesquisa. No entanto, o mercado de trabalho obedece à clara e objetiva lei de mercado oferta e demanda, ou seja, se uma formação superior e/ou profissional é raridade no mercado de trabalho, o indivíduo portador desta qualificação tende a ser mais procurado, e o inverso ocorre de forma diretamente proporcional, em outras palavras, se o indivíduo porta uma qualificação saturada no mercado, este tende a ser menos procurado que o indivíduo do primeiro exemplo.

As organizações não possuem a responsabilidade social de empregar todos os indivíduos com formação superior para cargos condizentes com seu nível de formação: e demitem de acordo com o que se apresente melhor para sua sobrevivência e competitividade no mercado, que também não possui responsabilidade social alguma com as organizações. Desde o início da educação superior, tanto o ensino quanto o acesso a ele estão evoluindo, e o mercado reage de acordo com a circunstância. Possuir esta noção de mercado ajudará a compreender os dados apresentados em sequência.

Segundo o portal G1, em 2019, quase 4 milhões de trabalhadores com ensino superior não possuíam emprego de alta qualificação, ou seja, pouco menos de 4 milhões de brasileiros com ensino superior não conseguiram alocação em uma profissão que o exigia. Estas pessoas estão desocupadas ou aceitaram vagas de menor qualificação. De acordo com o levantamento realizado pela consultoria iDados, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, em 2019, o Brasil tinha 18,3 milhões de pessoas com ensino superior completo, e 14,5 milhões de ocupações com exigência desta formação.

O número pessoas com ensino superior completo superou a quantidade de vagas disponíveis em 2014 e, desde então, não retornou à condição anterior, como demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Pnad Contínua, elaborado por iDados

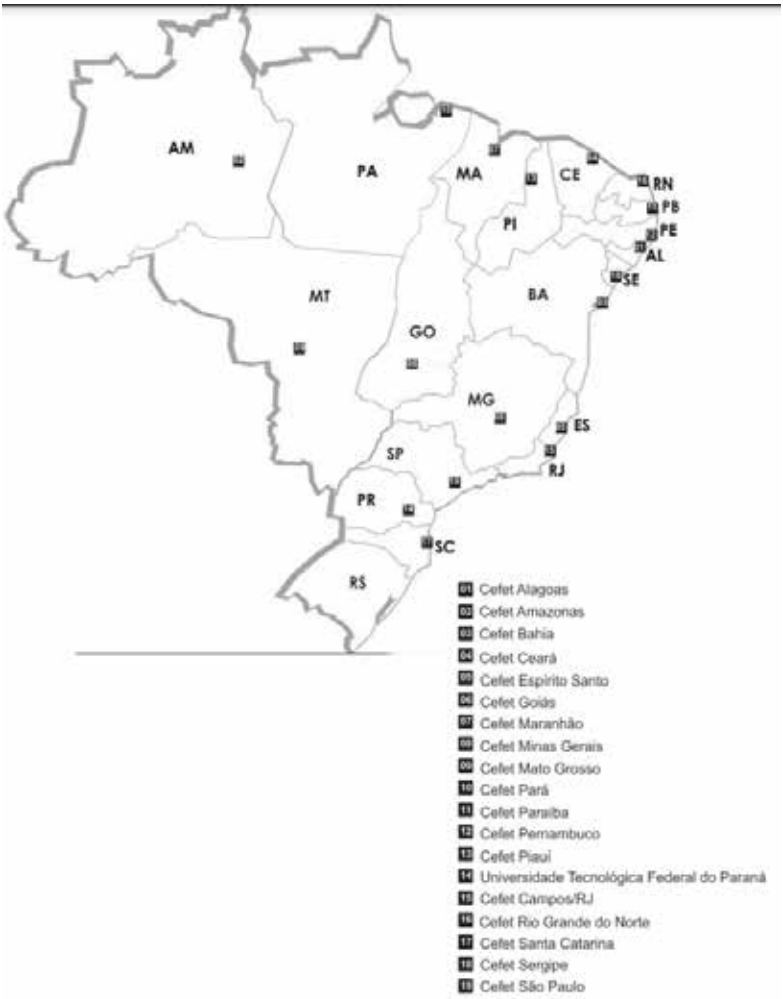
Ainda de acordo com o portal G1, em 2019, a formação em ensino superior não deixou de valer a pena por essa realidade, visto que, a taxa de desemprego de pessoas com ensino superior era de 6% e de pessoas com ensino médio completo 14% – além da diferença da média salarial entre indivíduos com ensino superior completo (R$ 5 mil) e ensino médio completo (R$ 2 mil).

3. FORMAÇÃO TÉCNICA

Segundo nota do Ministério da Educação (2009), diante de um cenário percebido como necessário, Nilo Peçanha, quando Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores da épo-

ca), iniciou o ensino técnico no Brasil, criando quatro escolas profissionais através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, três para o ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola.

Em 23 de setembro de 1909, Peçanha, quando Presidente do Brasil, através do Decreto 7.566, cria 19 "Escolas de Aprendizes e Artífices" destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito em diferentes unidades federativas, como é possível observar na figura a seguir:



Fonte: Nota do Ministério da Educação

Posterior a este feito, registram-se outros momentos relevantes como: o Projeto de Fidelis Reis sancionado pelo Congresso Nacional em 1927, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no Brasil; a expansão do ensino industrial através de uma politica de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes em 1934; a Constituição de 1937 tratou o ensino técnico, profissional e industrial como ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, atribuindo às indústrias e sindicatos econômicos, o dever de criar, na medida de suas especialidades, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou associados, que seriam subsidiados pelo Estado.

Em 1941, a série de leis chamada "Reforma Capanema" remodelou o ensino no país considerando o ensino profissional como de nível médio, tornou o ingresso em escolas industriais a partir de exames de admissão. Em 1942, com o Decreto nº 4.127 as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Ainda neste ano inicia-se a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) contemplou o setor da educação, pela primeira vez, com 3,4% dos investimentos totais previstos, objetivando a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão, consequentemente intensificando a formação de técnicos, mão de obra essencial para a aceleração do processo de industrialização. Em 1978 a Lei nº 6.545 transforma 3 Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Essa mudança permitia as instituições formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Em 1994, a Lei nº 8.948, gradativamente, transformou as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Em 1999, retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades. Em 2004, ocorre a permissão de integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Em 2005, a Lei 11.195, lança a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2007, foi lançada a segunda fase, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo assim todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Apresenta-se, a seguir, o mapa de expansão da Rede Federal até 2010:

Fonte: Nota do Ministério da Educação

Segundo o Ministério da Educação (2009), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve o objetivo inicial de ser instrumento de uma política voltada para as "classes desprovidas" e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. E a Educação Profissional e Tecnológica é convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento em educação, seja básica, profissional, técnica, superior ou qualquer que seja o nível, é inquestionavelmente benéfico para a sociedade. O intuito da construção teórica apresentada até o presente momento não é criticar o investimento nacional em educação.

Elaborar uma crítica dessa natureza seria como se este artigo defendesse a distopia escrita por George Orwell em sua obra 1984, com a opressão do Grande Irmão para ter o controle da informação e daquilo que é dito como verdade, ou como afirmar que a sociedade que Aldous Huxley descreveu em Admirável Mundo Novo fosse desejável, mesmo percebendo a manipulação presente em todos os fatores da vida humana, ou ainda mais absurdo, seria como dizer que a política de queimar livros narrada no romance Fahrenheit 451 por Ray Bradbury seria a solução para a sociedade moderna, ainda que pareça ilógico até mesmo para uma ficção.

O intuito, portanto, é analisar os dados já apresentados sobre o ensino superior e técnico e a empregabilidade, para compreender o comportamento destes fenômenos, uma vez que ambos estão recebendo influências do meio e se influenciando simultaneamente.

O investimento em educação profissional não propicia a evolução do individuo apenas para o mercado de trabalho, mas também para si e para a sociedade, visto que, a pessoa ao passar por uma instituição de ensino, mesmo que focado em aprender uma área ou técnica específica, consequentemente passa por uma trajetória de formação cidadã, seja objetivamente com disciplinas que lecionam este tema ou subjetivamente no dia a dia com o contato com o docente, os demais discentes e os colaboradores

da instituição. Essa trajetória faz com que o individuo se entenda melhor e entenda como lidar com as demais pessoas, considerando suas características e a ética social a qual está inserido.

No entanto, ao analisar a relação com a empregabilidade, o resultado não é totalmente benéfico, ou pelo menos, é possível dizer que não traz apenas vantagens. Para o mercado de trabalho, mais especificamente, para as organizações, é sempre benéfico, pois quanto mais mão de obra qualificada, e quanto mais qualificada ela for, melhor, pois isso repercute em mais opções para contratações, mais segurança para demitir, menos custo de investimento em treinamento e desenvolvimento, maior produtividade, melhor relacionamento interno, entre outros diversos fatores.

Para o indivíduo, a relação é inversa, se a organização possui mais opções no mercado, ele tem menos probabilidade de ser contratado, quanto maior a segurança da organização em demitir, menor a segurança de estabilidade do colaborador, quanto mais opções com qualificação no mercado, menos a organização desejara contratar para qualificar posteriormente, entre outros fatores.

A facilitação para cursar tanto para o nível técnico quanto o nível superior, através da intervenção estatal e a disputa do setor privado na área acadêmica, alcança a todos, não iguala o acesso, devido à desigualdade social, ainda é mais acessível para uns do que para outros, mas alcança todos. E o ponto de análise é justamente este, a facilitação da educação alcança todos, mas ainda não consegue favorecer o indivíduo com menos acessos e privilégios da sociedade.

A maior viabilidade de ingresso na formação superior gerou mais graduados do que o mercado tem de vagas que exige este nível para absorver, desta forma, o mercado absorve os que aceitam para cargos inferiores, o que para a organização é um ótimo negócio, visto que contrata um profissional com competência já superior à necessária.

Isto impacta diretamente nos indivíduos de formação técnica, que perderam suas vagas para graduados deslocados, com isso, estes também aceitam empregos que exigem formação inferior à sua, dessa forma, o nível de qualificação necessário para se alocar no mercado de trabalho fica cada vez mais alto, os excedentes de cada nível absorvem vagas de níveis inferiores, e os maiores prejudicados continuam sendo

aqueles que possuem menos acesso. Mediante essa realidade, o curso técnico, para muitos, não passa de um pré-vestibular e uma maneira de conhecer a área antes de entrar na faculdade, distorcendo o real objetivo deste nível de formação, que é a inserção imediata no mercado de trabalho.

João Cardoso Palma, professor da Universidade Estadual Paulista e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em notícia da Folha de São Paulo, afirma que a faculdade está sendo o objetivo principal dos alunos de cursos técnicos, sendo a maior parte dos estudantes que concluem o técnico prestam o vestibular, o que completa dizendo ser uma distorção. Palma também afirma ser um desperdício de recursos manter cursos técnicos para alunos que não pretendem ir para o mercado de trabalho, mas prestar vestibular.

Palma responsabiliza o legado do sistema escravocrata, em que o trabalho manual ou técnico é desvalorizado, por essa cultura na qual segundo ele: "No Brasil todo mundo quer ser doutor".

Segundo Bourdieu (2004), nenhum indivíduo é capaz de afirmar, com certeza, como um fenômeno é, uma vez que é impossível ele ter contato com todas as variáveis deste, dessa forma os indivíduos não enxergam os fenômenos como eles realmente são, mas como eles conseguem enxergá-los mediante as variáveis que conhecem e/ou tiveram contato.

Provavelmente existem diversas formas de analisar este fenômeno, demonstrar outra não necessariamente refuta as demais, depende da opinião do leitor, portanto, demonstrando a partir de outra ótica: este artigo apresentou anteriormente pontos relevantes da evolução do ensino técnico e superior no Brasil, em ambos é possível perceber a necessidade de aceleração da qualificação do indivíduo, para acompanhar o desenvolvimento econômico do país. Vale lembrar também, a agressividade do setor privado em conseguir demanda para suas instituições, uma vez que investido recursos, estas precisam de clientes para gerar lucro.

A partir desta outra maneira de analisar a situação, é possível afirmar que a culpa não é do brasileiro, ou pelo menos não inteiramente dele, uma vez que este apenas reagiu positivamente aos estímulos que recebeu. A cultura da busca pela profissionalização e graduação não é uma carac-

terística nata, e também não foi somente originada do legado do sistema escravocrata, o Estado e o mercado de trabalho estimularam, e muito, o brasileiro a se profissionalizar e graduar.

Vale lembrar que a evolução do sistema de ensino brasileiro e o estímulo ao brasileiro para ascender na formação acadêmica não cessaram; o "gargalo social" apresentado neste artigo demonstrou o conflito entre formação técnica e superior. No entanto, não são somente esses dois níveis sendo facilitados e ofertados em grande número para a sociedade, é notável atualmente a facilidade e o estímulo para cursar uma especialização, o que pode futuramente, gerar o mesmo impacto (se já não está gerando) – porém, em outro nível estrutural, que, aliás, é um tema interessante para um novo estudo. Em um mercado de trabalho de pessoas cada vez mais qualificadas, é necessário cada vez mais qualificação para conquistar emprego, consequentemente mais tempo e mais custo para manter um nível satisfatório de empregabilidade, dificultando ainda mais para aqueles com menos acesso ao ensino.

REFERÊNCIAS

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451.** São Paulo: Globo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 de dez. 1968.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 23 de setembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência.** São Paulo: Unesp, 2004.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Curso técnico ainda é visto no país apenas como "pré-vestibular"**, 31 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808465-curso-tecnico-ainda-e-visto-no-pais-apenas-como-pre-vestibular.shtml>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DRUCKER, Peter. **O Gestor Eficaz.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

GERBELLI, Luiz Guilherme. Quase 4 milhões de trabalhadores com ensino superior não têm emprego de alta qualificação. **G1**, 06 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/12/06/quase-4-milhoes-de-trabalhadores-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-de-alta-qualificacao.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2021.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo.** São Paulo: Globo, 2020.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc.** v. 30, n. 106, p. 15-35. 2009.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Schwarcz, 2020.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira et al. **Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 2, n. 79, p. 349-370, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 jan. 2021.

SAMPAIO, H. M. S. **O Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000**.**

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Taxa de brasileiros com ensino superior chega a 34,3%.** 7 nov. 2019. Disponível em: <https://re-

vistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-diploma/>. Acesso em 25 jan. 2021.

VAHL, T. R. **Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras.** In: Temas de administração universitária. Florianópolis: OEA/UFSC, 1991, p. 111-134.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2013.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E ACIDENTES DE TRABALHO: A REALIDADE DOS TRABALHADORES INFORMAIS

Anelise Lui[97]

INTRODUÇÃO

A crise econômica e a instabilidade política que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos tem gerado uma reconfiguração nos postos de trabalho formal, visto que inúmeras empresas encerraram suas atividades, obrigando os trabalhadores a buscarem alternativas de trabalho – encontradas, na maioria das vezes, na economia informal. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da pesquisa dos indicadores sociais, aproximadamente 39,3 milhões de brasileiros encontram-se atuando no mercado de trabalho informal (IBGE, 2020).

Tal realidade se apresenta também em outros países, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018) cerca de 61% da população mundial atua na economia informal. De acordo com os estudos estes trabalhadores informais estão expostos à condições precárias de trabalho, com menor remuneração e num contexto social de insegurança e vulnerabilidade (OIT, 2018).

Ainda no Brasil, os trabalhadores informais sem instrução escolar ou com ensino fundamental incompleto representam mais de 63% das pessoas que atuam neste setor da economia (IBGE, 2020). Esses sujeitos são

97 Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul.

excluídos dos postos de trabalho da economia formal por não atenderem as exigências de instrução escolar impostas pelas organizações, reflexo do avanço tecnológico e da competitividade implementada pela globalização mundial (COSTA, 2010).

Diante de todas essas adversidades, Dejours (1994) pontua que a atividade laboral desempenha papel fundamental na vida do sujeito, pois "[...] o trabalho [...] é um espaço de construção do sentido, de conquista da identidade, da continuidade e da historicização do sujeito" (DEJOURS, 1994, p. 143). Então, se o trabalho e as relações estabelecidas no seu contexto são produtores de subjetividade, o que acontece aos sujeitos privados de um trabalho digno?

Dessa forma, o presente estudo possibilitou a problematização das temáticas do trabalho, da legislação trabalhista, da informalidade, da saúde, da educação, da agricultura e das políticas públicas do SUS e do SUAS, que contemplam a assistência social e a assistência à saúde dos trabalhadores informais. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, com o objetivo de identificar e analisar o itinerário de três trabalhadores informais que sofreram um acidente de trabalho. A investigação procurou averiguar o episódio do acidente e suas relações com a educação, a saúde, as relações familiares e o trabalho. Destaca-se que nos procedimentos metodológicos, os dados foram coletados com entrevistas semiestruturadas e processados por meio da análise de conteúdo, o que possibilitou a compreensão da fragilidade das políticas públicas voltadas à saúde e a educação.

1. O TRABALHO INFORMAL E SUAS CONFIGURAÇÕES

A teoria psicanalítica propõe que "[...] é a partir do olhar do outro que nos constituímos como sujeitos, [...] são as relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social" (LANCMAN; SZNELWAR, 2011, p. 41). Sendo assim, no início da vida nos reconhecemos em nossos pais, irmãos e demais familiares, construímos relações interpessoais, trocas materiais e afetivas responsáveis pela construção de nossa identidade. Com o passar dos anos, já na vida adulta, somos expostos a novos ambientes, a diferentes condições e relações, e o trabalho é um desses espaços.

Compreende-se, assim, que o trabalho é fonte fundamental de renda e sobrevivência do sujeito, mas também atua como modelador da identidade individual e coletiva do sujeito na sociedade. Contudo, o ato laborativo em sua constituição histórica é compreendido por uma dualidade conceitual. Como aponta Antunes (2009, p. 264), o trabalho pode ser "[...] expressão tanto de vida como de degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão". Neste jogo de cenas e emoções, o trabalho afeta as pessoas de forma singular, de acordo com o cenário e as relações ali desenvolvidas.

Marx (1971) descreve que o trabalho é considerado uma atividade vital aos sujeitos, mas no contexto social e histórico do sistema capitalista, o ato laborativo sofre uma transformação, subjugando-se aos desejos do capital e do sistema econômico, tornando-se trabalho alienado. E no trabalho alienado o sujeito não conecta seus desejos e habilidades na execução da atividade, sendo este espaço produtor de estresse e adoecimento, por obrigar o sujeito a trabalhar por sua sobrevivência. Ainda para Marx (1971), o sistema capitalista preocupa-se com a produção de bens e riquezas, ignorando as necessidades dos trabalhadores. Com isso, parte dos sujeitos não se adapta e nem se enquadra nas formas de trabalho formal, sendo obrigados a buscar alternativas na informalidade para garantir sua sobrevivência e de seus familiares. Estes trabalhadores que atuam na economia informal, estão à disposição do sistema capitalista para desenvolver qualquer atividade laborativa submetendo-se a longas jornadas de trabalho, por salários miseráveis e condições precárias de trabalho e totalmente desassistidos das leis trabalhistas (SINGER; POCHMANN, 2000).

Desse modo, define-se trabalho informal como "[...] todas as atividades econômicas de trabalhadores e unidades econômicas que não são abrangidas, em virtude da legislação, por disposições legais" (OIT, 2005, p. 8). Posto isso, percebe-se que o trabalho informal tem crescido na atualidade devido a alguns elementos, como: altos índices de desemprego, crises industriais, desaceleração da economia mundial, baixos investimentos governamentais em educação e qualificação da população de baixa renda, redução dos orçamentos das políticas públicas de saúde, educação e assistência social, crescimento descontrolado das metrópoles, índices de inflação instáveis, desvalorização da mão de obra e altos impostos (IBGE, 2020).

Na economia informal, os trabalhadores não estão assistidos pela seguridade social e, em caso de adoecimentos, acidentes, licenças médicas, abusos (moral, sexual, entre outros) e prejuízos durante o trabalho, estes sujeitos não possuem apoio financeiro dos órgãos governamentais para prover suas necessidades. Assim como não contempla essa parcela da população a aposentadoria por tempo de trabalho e os direitos sindicais, visto que a maioria não é contribuinte da seguridade social (IRIART, 2006).

Segundo a OIT, a inserção na atividade informal no cenário mundial possui indicadores significativos que precisam ser considerados pelos governantes mundiais, para minimizar os efeitos drásticos da informalidade. Dentre eles, destaca-se que: a informalidade aumenta nos casos de menor escolaridade, a população rural apresenta um índice de informalidade superior a 50% (cinquenta por cento), a incidência de jovens com até 30 anos (trinta anos) na informalidade ultrapassa a população adulta. Percebe-se também que na América Latina, a taxa de mulheres que atuam na informalidade chega a 60% (sessenta por cento), as trabalhadoras informais estão expostas a menores salários, maior vulnerabilidade e mais dificuldades para sair do mercado informal (OIT, 2018).

Nesse contexto de vulnerabilidade causada pela informalidade laborativa, os riscos para acidentes de trabalho são ampliados. Assim, para a legislação brasileira, são considerados acidentes de trabalho todo o acontecimento que provoca lesão corporal ou perturbação funcional, que pode ocasionar morte ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho. Os acidentes de trabalho abrangem também agressões, ofensa física, imprudência e imperícia por parte de terceiros no local ou horário de trabalho (BRASIL, 1991). Assim, conhecendo o itinerário percorrido por um trabalhador informal que sofreu um acidente de trabalho, foi possível compreender sua relação com o trabalho, a saúde e a educação, sendo investigado pelo percurso metodológico apresentado a seguir.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Estudar o ser humano e suas relações necessita de um método científico que considere as diferenças, as variações e a singularidade de cada contexto. Na abordagem qualitativa, método que embasa a presente pesquisa, o objetivo é explorar "[...] os fenômenos e ações dos indivíduos,

grupos e organizações em seu ambiente e contexto social" (GUERRA, 2014, p. 10). Sendo assim, o estudo apresenta o itinerário dos trabalhadores informais que sofreram um acidente de trabalho. Os sujeitos pesquisados foram identificados junto à Unidade Básica de Saúde (UBS), de um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, dentro da área de abrangência do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador da Região dos Vales (CEREST/Vales).

O município do estudo possui cerca de 6 mil habitantes, 55 anos de emancipação, uma extensão territorial de 242 Km^2, com economia predominantemente agrícola, sendo que dois terços dos habitantes se encontram residindo na zona rural. Destaca-se também que, 20% da população do município tem renda per capita de até um salário-mínimo e meio, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0, 74 (IBGE, 2017).

Na Unidade Básica de Saúde (UBS) realizou-se uma busca nos registros do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) para acidentes de trabalho. Sendo selecionados três sujeitos que atenderam aos critérios da pesquisa, para a realização do estudo de caso. Ressalta-se que os critérios de inclusão do estudo foram: ter idade igual ou maior que 18 anos (dezoito anos); atuar na informalidade; não estar contribuindo para o INSS; ter sofrido um acidente de trabalho, e por conta deste, ter acessado os serviços de saúde, permanecendo incapacitado para retornar ao trabalho até a recuperação; gênero e escolarização são indistintos. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional e por se tratar de um estudo com seres humanos, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Taquari Univates sob número CAAE: 10297619.0.0000.5310.

Para coletar os informes das falas dos sujeitos pesquisados, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Na qual se investigou a história de vida do sujeito, suas relações familiares, a trajetória profissional, o acidente de trabalho, os serviços de saúde e assistência acessados pelo sujeito e os sentimentos e sensações que permearam esse contexto. Com autorização dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas, tiveram duração aproximada de uma hora e aconteceram na residência dos sujeitos. Ressalta-se que neste estudo os sujeitos serão descritos como P1, para participante 1, P2,

para participante 2 e P3, para participante 3, preservando sua identidade e anonimato.

Nesse sentido, após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 44), "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais o sujeito se debruça". Sendo assim, a análise dos dados se desenvolveu em três fases: transcrição das entrevistas; análise dos elementos apresentados pelos sujeitos; e o tratamento dos resultados tornando-os significativos e válidos junto a fundamentação teórica do estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO

3.1. O CAMINHO DO TRABALHO INFORMAL

Evidencia-se, com as falas dos sujeitos, a importância do trabalho em suas vidas e por que razão ingressaram na informalidade laborativa, submetendo-se a ficar desassistidos da seguridade social e das leis trabalhistas, trabalhando em situações de risco e exposição constante à insalubridade e a periculosidade em suas atividades laborais. Os entrevistados encontram-se na faixa etária dos 30 aos 57 anos, possuem nível de escolaridade fundamental incompleta, são do gênero masculino e não apresentavam problemas de saúde até o acidente de trabalho que os limitassem física ou emocionalmente. Identificou-se no estudo que todos ingressaram no cenário do trabalho informal pelas dificuldades financeiras em sustentar a si e a seus familiares e por não possuírem formação e qualificação para atuar em organizações, empresas ou no serviço público em atividades com maior remuneração.

Pode-se relacionar essas dificuldades enfrentadas pelos sujeitos com o cenário político, social e econômico do Brasil nos últimos anos. Pois, com a diminuição dos postos de trabalho formal, a retração econômica, a falência e o fechamento de inúmeras empresas, as pessoas foram obrigadas a procurar alternativas de renda. Precisando se sujeitar a condições inadequadas de trabalho, a baixa remuneração e desvalorização de suas práticas para garantir sua sobrevivência, fator que se relaciona com o aumento da

probabilidade de acidentes de trabalho (PEREIRA; GALVÃO; MAXIR, 2018). Esse contexto surgiu na fala dos trabalhadores entrevistados:

> [...] eu me acidentei em 2017, mas já não contribuía pro INSS desde 2015, não dava mais, não tinha condições, já era difícil consegui trabalho, porque não tenho estudo, e daí tinha que economiza [...] (P1, 2019).
>
> [...] ah eu parei de contribui faz uns cinco, daí me machuquei no fim do ano passado (2018), mas não vo mais paga o INSS, porque não adianta, quando tu precisa tem que se vira do mesmo jeito, governo não ajuda com nada, nem acaba os estudo não consegui [...] (P2, 2019).
>
> [...] eu contribuía com o talão de produtor, mas não tirei mais nota, fazia uns dois anos, eu me acidentei em 2016, só trabalhava fora de casa, ganhava mais, fazia bico, trabalho que doutor não faz [...] (P3, 2019).

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento socioeconômico dos países está diretamente relacionado aos indicadores do trabalho informal. Também corroboram o aumento do trabalho informal os baixos investimentos governamentais na educação, no ensino profissionalizante e na formação superior, o que limita as possibilidades de emprego para os sujeitos (PEREIRA; GALVÃO; MAXIR, 2018).

3.2. A HERANÇA FAMILIAR NO TRABALHO

Os sujeitos da pesquisa residem no meio rural, sua primeira atividade laborativa foi na agricultura com os pais. No entanto, pelas dificuldades econômicas, precisaram explorar alternativas de trabalho fora da agricultura. Mas aprenderam e preservaram no seu trabalho as heranças familiares. Compreende-se que a família constitui as primeiras experiências relacionais e molda a subjetividade do sujeito. Segundo Correa (2003), o grupo familiar é um espaço que possibilita a transmissão psíquica entre as gerações e neste espaço; há um processo contínuo de evolução, que é transformado pelos acontecimentos do grupo, pelas ações e reações de cada membro.

As transmissões das heranças através das gerações permeiam diversos campos da vida do sujeito. Nos sujeitos entrevistados, percebe-se que todos foram influenciados pelo grupo familiar na escolha de seu trabalho. Essa perpetuação do trabalho entre as gerações é permeada por alianças e pactos inconscientes (CORREA, 2003), percebe-se esse fato no relato dos entrevistados:

> [...] lá em casa, todos nós trabalhamos na construção, meu pai, eu, meus tios, é coisa de família [...] (P1, 2019).
>
> [...] tenho que continuar o trabalho do meu pai, porque não posso deixar minha mãe sozinha com todas as atividades da roça [...] (P2, 2019).
>
> [...] apesar de estar trabalhando de pintor, eu não saio da minha terra, planto minhas coisas, a terra era do meu pai, minha, e do guri agora [...] (P2, 2019).

Compreende-se, assim, que as heranças geracionais são descritas pela Psicanálise como um movimento de forças que nomeia, representa e situa o sujeito no contexto social. Correa (2003, p.41) afirma que "[...] a criança, desde sua vinda ao mundo, é requerida para compartilhar os enunciados dos ancestrais, assegurando a continuidade geracional e a identidade familiar, às vezes, ao custo de sua integridade psíquica [...]". Como representado na fala do P2:

> [...] eu tinha minha vida lá na cidade onde morava com minha esposa, deixei tudo lá, voltei pra casa do pai, ajudar aqui, às vezes dá uma tristeza, raiva, sabe, de ter largado tudo, o outro trabalho também eu gostava, aqui na roça é mais difícil, não tenho muito jeito, mas tem que trabalhar, pra tentar garantir o estudo da minha guria [...] (P2, 2019).

Entende-se assim, que o trabalho exerce grande influência sobre a vida dos sujeitos, que de acordo com Lancman e Sznelwar (2011, p. 41) "[...] aparece como mediador central da construção, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica do sujeito". O trabalho oferece ao homem a possibilidade de crescimento

humano, por meio das conquistas profissionais que são alcançadas, produzindo prazer, bem-estar e satisfação. Contudo, o trabalho pode ofertar também sofrimento, estresse e sobrecarga devido a sua organização, imposição e confronto frequente.

O trabalho, para os sujeitos entrevistados, nasceu no núcleo familiar. Todos moram no interior do município, têm pais agricultores e precisaram encontrar alternativas para aumentar sua renda. Assim, buscaram desenvolver atividades laborativas ligadas à construção e manutenção de moradias e propriedades no caso dos sujeitos P1 e P3, e no caso do sujeito P2 o desenvolvimento da atividade agrícola na propriedade dos pais, pois não conseguia sustentar sua família com o trabalho da cidade. Mesmo diante das dificuldades, o trabalho tem papel essencial na vida dos entrevistados:

> [...] sabe, eu tenho orgulho de ser pedreiro, trabalhar como o meu pai, construindo casas, e tal, sou apaixonado nisso [...] (P1, 2019).
>
> [...] ah na roça não se para nunca, toda hora tem serviço, dá uns atrapalho também, bicharada incomoda, daí já me estresso, dá vontade de chuta o balde e volta pra cidade, má agora não dá né, tem que pensa no futuro, desenvolver a propriedade, crescer sempre [...] (P2, 2019).
>
> [...] trabalho é vida, tu se sente útil, não importa o que tem pra fazer, eu fazia de tudo [...] (P3, 2019).

Entende-se que a satisfação no trabalho está ligada à motivação do trabalhador em continuar na atividade, desenvolvendo-se e prosperando. A motivação pode contribuir para a diminuição dos riscos em relação aos acidentes de trabalho. Outro fator importante para a saúde e o bem-estar no trabalho e a prevenção de acidentes, segundo Jacques e Amazarray (2006, p. 104), relaciona-se com as "[...] condições favoráveis à livre utilização das habilidades dos trabalhadores e ao controle do trabalho, além do reconhecimento pelo trabalho realizado".

Dessa forma, pelas falas dos participantes, constata-se que mesmo diante das dificuldades, o ato laborativo permite o reconhecimento social e coletivo. Contudo, nos momentos conflituosos associados aos fatores estressantes da rotina laborativa, cria-se um cenário suscetível ao adoecimento e ao acidente de trabalho.

3.3. O ACIDENTE DE TRABALHO

A legislação brasileira, no que tange os acidentes e doenças do trabalho, estabelece necessariamente a relação causal entre o dano ou a doença e o trabalho (JACQUES, 2003). A reação causal entre o acidente e o trabalho não está relacionada apenas pelo fato ter ocorrido na execução do trabalho. Mas, nas causas relacionadas ao acontecimento, o que precedeu o acidente, os fatores estressores, a falta de atenção, a exposição ao risco e a não utilização dos equipamentos de segurança (EPIs). Por meio da narrativa dos participantes pode-se identificar a relação entre a causa e o acidente:

> [...] ah era sábado, quase meio-dia, daí o rapaz me chamo pra arruma uma coisa pra ele em casa. Fui, era servicinho rápido, de dez minutos, peguei uma serra de corta piso, pra corta uma ripa de madeira. Sabia que era perigoso, mas sempre fazia. Quando passei a ripa, me escapo a serra, pego no dedo, corto embora [...] (P1, 2019).

> [...] era de noitinha já, tinha terminado atrás da bicharada, pensei em moê o milho pro dia seguinte, daí não precisava levanta muito cedo. Tava botando o milho no quebrador e ia empurrando com a mão. Sabia que era perigoso, ma não que ia me pega a mão, numa bobeada, só senti a queimação, quando olhei pra mão tinha arrancado os três dedos [...]" (P2, 2019).

> [...] trabalhei toda a semana na casa, pintando, lixando, arrumando uns cantos, tinha deixado a parede mais alta do lado de baixo por último, pra sexta, fui pintando com calma. Fazia os retoques de pincel, pra pegar bem a tinta, quando me estiquei um pouco fora da escada, me desequilibrei e fui pro chão, de costa na calçada de laje, na hora me enformigo tudo, não me mexi mais, fiquei assim, paralisado [...] (P3, 2019).

De acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, o ambiente e a circunstância do momento, agregados a sobrecarga propiciaram os acidentes de trabalho. Ademais, outros fatores como o estresse da rotina de atividades, o cansaço, a jornada prolongada, a ausência dos equipamentos de

segurança e a exaustão pela atividade laboral corroboram fatalidades no espaço laborativo do trabalho informal.

Ainda, o estresse relacionado ao trabalho é um dos fatores que mais favorece os acidentes de trabalho, tendo em vista que as emoções do sujeito são afetadas, comprometendo seus reflexos e habilidades. Para Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014, p. 306), o estresse laboral é "[...] um complexo conjunto de fenômenos, e não consequência de apenas um único fator externo que age sobre o trabalhador". Diante de circunstâncias estressoras no ambiente de trabalho, que apresentam uma carga tensional elevada, a execução da atividade laborativa fica comprometida e os processos cognitivos do sujeito são afetados, deixando-o suscetível aos acidentes de trabalho.

Codo (2006, p. 186) define que "[...] o trabalho é o modo de ser do homem, e como tal, permeia todos os níveis de sua atividade, seus afetos, sua consciência, o que permite que os sintomas se escondam em todos os lugares". Sendo assim, resgatando com os trabalhadores acidentados, as possíveis causas/acontecimentos/fatores que possam ter influenciado, os mesmos retrataram que:

> [...] ah naquela semana não tinha sido fácil, a obra tava atrasada. Uns guris que me ajudavam não aparecerem pra trabalha. Fazia uns meses que eu não dormia direito, comia pouco, andava meio desanimado. Trabalhava até tarde todas as noites, e não sobrava nada. Mas, acho que isso não tem a ver com eu ter me machucado [...] (P1, 2019).

> [...] cansaço acho, não lembro de ter acontecido nada naquela semana... Ah sabe como é, tem muita coisa pra faze, às vezes o cara que faze ligeiro se atrapalha... Desconcentra né... (silêncio de alguns minutos). Bah, mas sabe que pensando agora, o pai tinha recebido o resultado da biopsia, que ele tem câncer na boca. Bah, foi bem naquela semana, ia te que começa a quimioterapia, também ele, igual a minha irmã... (silêncio de alguns instantes). Mas, será que tem a ver eu te me machucado? Ma que coisa bem loca, nem pode se [...] (P2, 2019).

Evidencia-se, assim, o que Codo (2006) nomeia de cadeia de causa e efeito para compreensão do nexo causal do acidente de trabalho dos entrevistados, visto que o ser humano constitui-se por meio das relações que estabelece com os diversos contextos sociais, e que o trabalho não é apenas sua ação em executar a tarefa, e o acidente não é apenas o descuido do trabalhador. Há nas entrelinhas do ato laborativo, questões políticas, culturais, sociais, individuais, conscientes e inconscientes que se relacionam diretamente com a atuação do trabalhador e que fundamentam o nexo causal dos adoecimentos e acidentes de trabalho (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014).

Dessa forma, é possível compreender a relação estabelecida nos acontecimentos da vida pessoal dos sujeitos participantes com o ato laborativo e o acidente de trabalho. Percebe-se que, é diante das adversidades que os sujeitos desenvolvem mecanismos de enfrentamento, ressignificando sua trajetória de vida no trabalho.

3.4. RESSIGNIFICANDO O TRABALHO

As dificuldades e a luta diária do ser humano escrevem sua história, e o trabalho compõe este enredo. Pois, "[...] o imaginário social confere ao trabalho o papel de principal mediador de inserção e de integração social, portador de um valor simbólico constitutivo da subjetividade" (JACQUES; AMAZARRAY, 2006, p. 104).

Portanto, as dores musculares, a enxaqueca, as infecções e contaminações, o alcoolismo e o uso de substâncias ilícitas, podem ser algumas das possíveis comorbidades a atingir o sujeito trabalhador informal que sofreu um acidente. Como pontua Seligmann-Silva (2013, p. 214), "[...] no sofrimento mental relacionado ao trabalho e em suas expressões mórbidas, é a subjetividade do sujeito que é atingida". Como demarcam as expressões dos participantes:

> [...] sinto falta sim, do dedo. No serviço tenho que ir mais devagar, porque perco as forças. Mas, não é isso o pior, é que tu se sente diferente né, falta alguma coisa. Eu comecei a fuma depois disso, não é bom, eu sei, mas me ajuda. E também se começa a repara, que tem outras pessoas que perderam dedos, às vezes até a mão, por

> causa do trabalho. Tu sente uma coisa ruim, porque se podia evita isso [...] (P1, 2019).
>
> [...] bah tenho muita dor. E a bebida me ajuda a esquece um pouco. Doí tudo, as costas, a cabeça, assim no peito. Já me disseram ma é só três dedos, como pode doe assim, ma dói. To me recuperando ainda, eu sei, mas nunca mais vai ser igual, vai tá sempre faltando [...] (P2, 2019).
>
> [...] me tornei um inútil, olha bem, na cama. Preciso de ajuda pra tudo, nem come sozinho. A dor não é nada, mas essa sensação de não poder fazer nada, eu nem me reconheço, me olho e nem sei quem eu sou [...] (P3, 2019).

Identifica-se, pelas narrativas dos sujeitos, que os acidentes de trabalho e os adoecimentos laborais podem suscitar episódios depressivos, pois o trabalhador teme por uma quebra na sua trajetória profissional. Assim, sentimentos de impotência e angústia podem paralisá-lo, ou mesmo dificultar seu retorno à vida laborativa. E ainda, na economia informal esse quadro é agravado, pois as circunstâncias de vulnerabilidade social, a desproteção previdenciária, as condições do ambiente e a organização do trabalho ampliam a insegurança desses sujeitos. Com isso, há uma tendência ao acúmulo de desgastes e incertezas, o que pode levar os trabalhadores informais ao desalento, estabelecendo uma relação de sofrimento em relação ao trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2013).

Porém, os sujeitos também podem desenvolver mecanismos de superação, reorganizando-se e reestruturando-se, e nesse caminho evidencia-se o apoio do núcleo familiar, como estrutura fundamental para a preservação da saúde mental. Os laços familiares auxiliaram os sujeitos no momento do acidente, na recuperação, mas principalmente incentivaram no retorno a atividade laborativa, como descrevem os enunciados dos participantes:

> [...] minha família me ajudou muito, principalmente financeiramente. Fiquei uns seis meses afastado do trabalho, depois voltei devagarinho [...] (P1, 2019).
>
> [...] as vezes dá vontade de desisti. Sabe já sofri bastante, e minha família também, mas de três filhos, só sobro eu. Então, tenho que

> cuido dos véio e da propriedade, é tudo por eles. Assim como eles me ajudam, eu vou devagarinho fazendo as coisas [...] (P2, 2019).
>
> [...] se não fosse meu filho e minha esposa, mantendo a casa, me cuidando, me animando, dividindo comigo a vida deles, não teria mais sentido. É por eles, tem alguma coisa que nós temos que viver ainda, então que seja, mesmo nessas condições [...] (P3, 2019).

Nessa perspectiva, quando um trabalhador passa por um afastamento do trabalho em decorrência de um adoecimento ou de um acidente, sua vida transforma-se, exigindo deste sujeito uma readaptação para o retorno. Diante disso, apresenta-se que:

> [...] voltar ao trabalho é voltar dentro de uma condição de trabalho patogênica, em meio a insegurança sobre a possibilidade de respeitar os limites subjetivos e em meio a uma verdade construída de que o adoecimento se deve a uma fraqueza individual. Voltar ao trabalho não é voltar o mesmo, pois, em primeiro lugar, em termos físicos e psicológicos ocorreram mudanças decorrentes do acometimento. Em segundo lugar, porque essas pessoas foram obrigadas a refletir sobre esse acontecimento o que, talvez, as tenha levado a ressignificar o trabalho nas suas vidas [...] (SPILKI; JACQUES, 2009, p. 177).

Karl Marx (1971, p. 326) expõe que o trabalho é "[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza". Nessa ação, o homem transforma o meio em que vive, moldando as relações sociais entre os sujeitos, criando modelos subjetivos e culturais que estruturam a história da sociedade ao longo dos tempos. Mas o sujeito é também subjetivado pelo trabalho, e quando não pode acessá-lo sente-se desconectado do social. Com isso, Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014) apontam que a subjetivação por meio do trabalho se apresenta ao sujeito através da socialização, em que lhe são transmitidos valores e experiências, que se concretizam nas vivências e relações do ambiente de trabalho. Os autores definem a socialização "[...] como um processo contínuo, que acompanha

a vida sem se esgotar e que vincula o indivíduo ao mundo e, ao mesmo tempo, o diferencia" (2014, p. 353).

Ainda para Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014, p. 395), é por meio das relações estabelecidas no trabalho, que o sujeito desenvolve "[...] o sentimento de pertença, de ser importante, de ter um grupo de amigos com objetivos comuns [...]". Assim, compreende-se que os sujeitos precisaram retornar ao trabalho após o acidente, aceitando suas limitações e reaprendendo a executar suas atividades laborativas, para então sentirem-se pertencentes a sociedade novamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que há com este país? Repleto de riquezas naturais, composto por uma população aguerrida e trabalhadora, mas imerso em um mar de desigualdades. Como explicar os índices de desemprego crescentes? Ainda, justificar os congelamentos de investimentos na educação e na saúde? Trabalhadores submetendo-se as condições desumanas para garantir suas necessidades básicas, como retratado pelos entrevistados?

Na tentativa de construir subsídios para tais inquietações, o estudo possibilitou a exploração do itinerário do trabalhador informal que sofreu um acidente de trabalho. Conheceu-se, assim, a realidade do interior do país, em especial, do município que foi cenário da investigação. Constatou-se a força da agricultura, atividade que movimenta o setor econômico de muitas cidades do interior do Brasil, e que é responsável pela manutenção econômica da população com menor grau de instrução escolar.

Concluiu-se que as fragilidades nas políticas públicas voltadas à saúde, educação e agricultura permeiam todo Brasil, inclusive a realidade dos participantes, reafirmando a falta de assistência aos trabalhadores da economia informal no momento que estes não podem desempenhar uma atividade laborativa, como retratado no panorama mundial.

O estudo apresenta significativa relevância na medida em que permite problematizar com os sujeitos e com os profissionais de saúde o trabalho, a economia informal, a saúde, a educação, a agricultura e as políticas públicas que contemplam a assistência aos trabalhadores informais. Espera-se, ainda, que o estudo possa ampliar a problematização em outros grupos e espaços, pois a atuação dos profissionais da saúde precisa estar compro-

metida com a desconstrução das práticas discriminatórias, engajando-se ao cotidiano e às necessidades dos sujeitos invisíveis. Faz-se necessário também, realizar novos estudos e pesquisas sobre o tema, para ampliar e melhorar os resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda. 1977.

BRASIL. **Lei nº 8.123.** Dispõe sobre os Planos da Previdência Social. Brasília: DF, 24 de julho de 1991.

CODO, W. **Por uma Psicologia do trabalho:** ensaios recolhidos. 1 ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

CORREA, O. B. R. Transmissão psíquica entre as gerações. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 35-45, 2003.

COSTA, Márcia da Silva. Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira. **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n. 58, p. 171-190, 2010.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GUERRA, E. L. A. **Manual Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte, MG: Grupo Ânima Educação, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: RJ, 148 p., ISSN 1516-3296, n. 43, 2020.

IRIART, J. A. B. Representações do trabalho informal e dos riscos à saúde entre trabalhadoras domésticas e trabalhadores da construção ci-

vil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro: RJ, v. 13, n. 1, p. 165-174, 2006.

JACQUES, M. G. C.; AMAZARRAY, M. R. Trabalho bancário e saúde mental no paradigma da excelência. **Boletim da Saúde**. Porto Alegre: RS, v. 20, n. 1, p. 93-105, 2006.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs). **Christophe Dejours:** da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

MARX, K. **O capital:** Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 1971. Tradução Enderle. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **OIT e a Economia Informal.** Lisboa: Escritório da OIT, 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT**. Women and men in the informal economy:** a statistical picture (third edition) / International Labour Office – Geneva: ILO, 2018.

PEREIRA, Rafael Mesquita; GALVAO, Maria Cristina; MAXIR, Henrique dos Santos. Determinantes do emprego secundário e informalidade: evidências adicionais para o mercado de trabalho brasileiro. **Rev. bras. estud. popul.,** São Paulo, v. 3, n.3, e0047, 2018.

SELIGMANN-SILVA, E. Psicopatologia no trabalho: aspectos contemporâneos. In: FERREIRA, J.J. (coord.). **Saúde mental no trabalho:** coletânea do fórum de saúde e segurança no trabalho do Estado de Goiás. Goiânia, GO: Cir Gráfica, 2013.

SINGER, P.; POCHMANN, M. **Mapa do trabalho informal:** Perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo. Coleção Brasil Urgente. São Paulo, SP: Editora Perseu Abramo, 2000.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

RESUMOS

NO COMPASSO ENTRE PSICOLOGIA E DANÇA: UMA PARCERIA POSSÍVEL?

Raphaela Anastácia Ribeiro Moreira[98]
Gilzete Passos Magalhães[99]

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a relacionar psicologia e dança como proposta terapêutica para a reabilitação de crianças com Síndrome de Down. Como justificativa, destacamos a observação do comportamento de uma criança com deficiência visual em grupo de dança, onde se identificaram avanços em sua interação social e desenvolvimento psicomotor. Frisamos a experiência de uma das autoras com diversificadas modalidades de dança, inclusive com o público infantil, bem como a nossa atuação (as duas autoras) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de Macaé), instituição que atende a pessoas com deficiência intelectual e que também recorre à dança como recurso para a promoção da saúde.

---

98 Graduada em Gestão de RH; acadêmica concluinte do Curso de Psicologia da Faculdade Católica Salesiana e aluna do curso de formação em Gestalt-Terapia; atuação como dançarina e voluntária na APAE de Macaé; exerce atividades de pesquisa e extensão acadêmica nas áreas de desenvolvimento infantil, arte, dança, inclusão e saúde mental.

99 Psicóloga; mestre em Psicologia Clínica pela PUC de São Paulo; docente do Curso de Graduação em Psicologia na Faculdade Católica Salesiana e psicóloga da APAE de Macaé; exerce atividades de pesquisa e extensão acadêmica nas áreas de mitologia, folclore, arte, psicologia clínica, gênero e saúde mental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História revela concepções preconceituosas sobre a pessoa com deficiência. Carvalho-Freitas e Marques (2007) destacam que, na Grécia Antiga, quem não se adequasse aos padrões dessa sociedade deveria provar habilidade na agricultura ou guerra, enquanto no Período Clássico, as pessoas com deficiência eram excluídas por não corresponderem aos ideais dessa sociedade.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica demonizava as pessoas com deficiência. Já na Idade Moderna, com o declínio do teocentrismo e avanço da medicina, os padrões de saúde deixaram de ser identificados como fenômenos espirituais e as pessoas com deficiência foram destinadas às instituições hospitalares. Com o advento da Segunda Guerra Mundial no século XX, ocorreu o extermínio de pessoas com deficiência e de quem não correspondia aos ideais eugenistas defendidos pelo nazismo.

A obra *O Holocausto Brasileiro* narra a exclusão destas pessoas, incluindo crianças, que foram abrigadas no Hospital de Neuropsiquiatria Infantil e nele sofreram diversas formas de abuso. Com o fim das atividades do espaço, o Hospital Colônia de Barbacena recebeu muitos desses pacientes, tendo registrado cerca de 60 mil mortes por maus tratos durante seu funcionamento (ARBEX, 2013 apud MOREIRA, 2020).

Entre os avanços na direção da promoção da saúde e cidadania da pessoa com deficiência, no século XXI, destacamos a "Gestão da Diversidade", que propõe práticas sociais para a inclusão no mercado de trabalho por meio de recursos destinados às empresas (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007). No cenário de ausência de políticas públicas para pessoas com deficiência intelectual, a partir do empenho de seus familiares, surgem instituições de ensino especial voltadas para o bem-estar desse público, como a Pestalozzi na década de 1930 e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em torno de 1950.

A partir das décadas de 1950 e 1960, são promulgadas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) com o objetivo de promover a educação especial no Brasil. Entre os principais avanços voltados para os direitos da pessoa com deficiência, a Constituição Federal de 1988 busca garantir o acesso ao trabalho, à saúde, à aposentadoria para o exercício da cidadania desse grupo. Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência) (BRASIL, 2015 apud MOREIRA, 2020) configura-se como importante marco na defesa dos direitos do referido público.

A relação entre psicologia e dança se afirma como importante na promoção da saúde e no exercício da cidadania das crianças com déficit cognitivo, haja vista que a comunicação do homem sempre se fez por meio do corpo (VERDERI, 2009). A dança contribui para a conjugação entre corpo e mente por meio da gestualidade e movimento, relacionando aspectos psíquicos e sociais (VASCONCELOS; MUNIZ, 2017 apud MOREIRA, 2020). Como recurso lúdico, a dança não se restringe ao divertimento, pois favorece a integração entre a pessoa e o mundo externo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e autonomia da criança (ALMEIDA, 2018).

Entre as características da pessoa com Síndrome de Down (SD), destacam-se a hipotonia e atrasos no desenvolvimento psicomotor e na cognição. Desta forma, a dança pode oportunizar a interação da criança com outras pessoas, favorecendo sua sociabilidade e identificação como pertencente ao grupo e contribuir para que alcance conhecimento de seu próprio corpo e desenvolva processos psicológicos como sensação, percepção, atenção, memória, criatividade, psicomotricidade, entre outros.

Piaget e Inhelder (1968 apud CAVICCHIA, 2010) apontam que o desenvolvimento da afetividade e da socialização na infância contribuem para avanços nas estruturas cognitivas, fato que indica esta fase do ciclo da vida como oportuna para estímulos na direção do desenvolvimento psicomotor e cognitivo da pessoa com síndrome de Down.

A dança envolve a expressão corporal, o que pode favorecer que a criança com Síndrome de Down venha a superar algumas limitações, ampliando, assim, sua autonomia, desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Embora a proposta de integração da pessoa com deficiência seja necessária, não se deve ignorar as peculiaridades deste público, mas a diferença precisa se afirmar como aspecto comum, e não como argumento para segregação (SARAIVA; RODRIGUES, 2011 apud MOREIRA, 2020). O psicólogo pode adotar a dança como recurso terapêutico com o objetivo de favorecer a expressão corporal e de afetos humanos. Por meio da ludicidade, a criança com Síndrome de Down tem a oportunidade de alcançar maior consciência do espaço e do próprio corpo e estabelecer seu lugar em relação a seu companheiro de dança e de outras pessoas.

Diante do exposto, a parceria entre psicologia e dança se revela possível e aponta para passos na direção da autonomia de crianças com Síndrome de Down, contribuindo para que, por meio do compasso entre experiências sensoriais, pessoais e sociais, ocorra o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e moral, corroborando a formação de pessoas mais saudáveis na vida adulta e para o exercício de sua cidadania (MACIEL et al., 2016 apud MOREIRA, 2020).

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste trabalho, as autoras recorreram a um estudo qualitativo por meio de revisão bibliográfica, no período de 2019 a 2021, sobre temas como dança, Síndrome de Down, aspectos psicológicos infantis, conquistas relacionadas à inclusão, além de literaturas oficiais da República Federativa do Brasil.

As autoras recorreram às bases de dados Scielo e Pepsic, adotando os descritores: Dança; Desenvolvimento infantil; Síndrome de Down; Deficiência; e Inclusão. Embora este seja um estudo bibliográfico, no período anterior à pandemia de Covid-19, as autoras também realizaram visitas a espaços como a Apae de Macaé com o objetivo de observar a prática da dança com pessoas com Síndrome de Down.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O presente trabalho indica a possibilidade da utilização da dança pelo psicólogo com o objetivo de despertar o movimento espontâneo da criança com Síndrome de Down, possibilitando a percepção de seu próprio corpo e de si mesma, contribuindo para o seu desenvolvimento psicomotor, promoção da qualidade das relações interpessoais, autoestima e exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

Na elaboração do presente texto, as experiências das autoras com arte, dança e atuação na Apae, foram determinantes para a busca da relação entre psicologia e expressão corporal como recurso para a promoção do desenvolvimento psicomotor e autonomia de crianças com Síndrome de Down.

Quanto aos desafios para a produção deste estudo, destacamos as poucas pesquisas sobre o tema e a suspensão das atividades presenciais na Apae (com o objetivo de zelar pela saúde dos usuários) ocasionada pela pandemia de Covid-19. Diante deste contexto, as ações da entidade ocorreram remotamente, o que impossibilitou a observação das práticas de dança na referida instituição.

A partir do cancelamento das atividades presenciais por motivo justo, identificaram-se prejuízos cognitivos, afetivos, psicomotores e nas habilidades desenvolvidas pelos usuários da Apae. Este cenário nos convida a destacar a importância de políticas públicas que favoreçam a reabilitação de pessoas com deficiência. Ressaltamos também que nenhuma conquista pode ser apontada como permanente, fato observado por meio da ameaça de retrocessos e perda de direitos das pessoas com deficiência e de outras minorias.

Diante da complexidade do tema, reconhecemos a impossibilidade de esgotar o assunto, mas desejamos que as ideias lançadas possam contribuir para outros estudos sobre a parceria entre psicologia e dança na reabilitação de pessoas com deficiência e no exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Dança e educação:** 30 experiências lúdicas com crianças. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organ. Soc**., Salvador, v. 14, n. 41, p. 59-78, Jun. 2007.

CAVICCHIA, D. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo: Objetos Educacionais Unesp, 2010.

MOREIRA, R. A. R.; **Dança e Psicologia:** uma proposta terapêutica para crianças com Síndrome de Down. Monografia (Graduação em Psicologia). Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Macaé, 2020.

VERDERI, E. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

CRIMINOLOGIA E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO FATOR ESSENCIAL NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO

Francisco de Almeida Rissatto[100]
Thayna de Araújo Ferreira[101]

INTRODUÇÃO

O consagrado penalista Franz von Liszt (2006, p. 7) já ensinava que a pena "não é simples reacção do indivíduo, mas reacção do aggregado social como ordem da paz e do direito" (sic) e, assim, indispensável à participação da sociedade no processo de ressocialização, sobremaneira, utilizando-se de uma ferramenta essencial: a educação. Afinal, disse Paulo Freire (2000, p. 31): "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

100 Advogado; graduado em Direito pela Universidade Paulista; pós-graduando em Direito Penal Econômico pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); técnico em Serviços Jurídicos pela Escola Técnica Estadual (ETEC).

101 Advogada; graduada em Direito pela Universidade Paulista; pós-graduanda em Direito e Processo Penal pela Pontifica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); técnica em Administração e Técnica em Serviços Jurídicos pela Escola Técnica Estadual (ETEC).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo busca evidenciar a atuação da educação face a ressocialização do homem delinquente. Nucci (2018) relata que são múltiplas as finalidades da pena, seja em caráter retributivo ou preventivo. Ele afirma ainda que, quanto à prevenção, mostra-se inquestionável o aspecto essencialmente executório, denominado como "preventivo individual positivo". Por fim, o penalista destaca que a meta principal da execução penal é a efetivação da reintegração do preso à sociedade. À vista disso, tem-se como principal fator para efetivação do objetivo relatado, o trabalho e, hodiernamente, de modo mais vanguardista, o estudo.

METODOLOGIA

A análise não se pautará exclusivamente na consideração do direito enquanto lei. Para além, usar-se-á análise doutrinária. A metodologia utilizada neste trabalho ultrapassa os limites literários e materiais, alcançando o conceito físico, real e comportamental face a todo cidadão brasileiro notabilizado pelo mundo das práticas delitivas. Ademais, emprega-se material bibliográfico, a fim de embasar teoricamente este resumo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Delineada pelo estudo do crime, a criminologia origina-se do latim *crimino* (crime*)* e do grego *logos* (estudo), aclarando o significado de "estudo do crime".

Segundo Penteado Filho (2020), empregou-se a pela primeira vez a palavra "criminologia" em 1883 por Paul Topinard e, em 1885, ela foi internacionalizada por Raffaele Garófalo, em seu livro "Criminologia". A criminologia é uma ciência empírica e interdisciplinar, ou seja, uma ciência da observação, sendo seu foco de investigação e análise: o crime, a personalidade do delinquente, a vítima e o controle social gerado por condutas criminosas (PENTEADO FILHO, 2020).

Nesse prisma, a criminologia mostra-se empírica porque tem como objeto figuras e características do mundo físico, tais como a vítima, o delinquente e os preceitos sociais. Do mesmo modo, tem caráter interdis-

ciplinar por abranger manifesta influência de áreas como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e o Direito.

Mostra-se recorrente o equívoco humano entre o Direito Penal e a Criminologia. Ambas se diferenciam no momento em que Criminologia, como já tratado, não se limita ao fato crime, abrangendo, portanto, não apenas a origem e causa do delito, mas também a sua razão de existência em sociedade. Ainda que o crime seja objeto de estudo do Direito Penal e da Criminologia, estas áreas se diferenciam no foco dado ao delito, haja vista que o Direito Penal, por ser uma ciência normativa, delibera o crime como um ato a ser repudiado e, portanto, estabelece-se uma sanção penal. Deste modo, depreende-se ser o Direito Penal uma ciência repressiva. Já a Criminologia:

> [...] é uma ciência causal-explicativa que, em face de sua natureza, tem por objeto a missão de não apenas se preocupar com o crime, mas também de conhecer o criminoso, armando esquemas de combate à criminalidade, ampliando meios preventivos e formulando interesses terapêuticos para cuidar dos delinquentes visando a sua não reincidência (JUSTINO, 2016, p. 16-17).

Neste tema, resta cristalino que:

> A função básica da Criminologia consiste em informar a sociedade e os poderes públicos sobre o delito, o delinquente, a vítima e o controle social, reunindo um núcleo de conhecimentos que permita compreender cientificamente o problema criminal, preveni-lo e intervir com eficácia e de modo positivo no homem delinquente (JUSTINO, 2016, p. 22).

Em vista disso, e superadas as diferenciações introdutórias, passemos à análise da educação como meio imiscível e preventivo face à prática delitiva, portanto, como função básica da criminologia.

Masson (2014) aclara que a finalidade da pena consiste em prevenir, isto é, inibir a prática de novas infrações, prevenção que, divide-se em dois pilares: (a) prevenção geral: designada ao controle da violência, buscando a sua erradicação; e (b) prevenção especial: compenetrado tão somente ao condenado, subdividindo-se em negativa e positiva. A prevenção especial

negativa usa da intimidação para que o condenado não volte à delinquir. Já a prevenção especial positiva, busca efetivar a ressocialização do condenado, a fim de que o apenado, ao fim do cumprimento da pena ou se existentes requisitos legais, retorne à convivência social (MASSON, 2014). Deste modo, entende-se que para a aqui defendida prevenção especial positiva, a pena somente é legítima quando for capaz de ressocializar o condenado.

A prevenção especial positiva, que se atenta à ressocialização do condenado, defronta-se com a educação em dois ensejos cruciais, quais sejam: (a) durante o cumprimento de pena em regime fechado ou semiaberto; e (b) durante o cumprimento de regime aberto e no livramento condicional.

Masson (2014) clareia que, na história brasileira, a remição, benefício de competência do juízo de execução e responsável pelo abatimento da pena privativa de liberdade por trabalho ou estudo, sempre se relacionou exclusivamente ao trabalho. Entretanto, com o passar do tempo e visando a ressocialização do condenado, não apenas a doutrina, mas também a jurisprudência, passou a reconhecer o estudo como forma de remição, o que se fortalece com a edição da Súmula 341 do Superior Tribunal de Justiça, ao dispor que "A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto". Ademais, consolidou-se tal pensamento com o advento da Lei nº 12.433, de 2011, a qual alterou a Lei nº 7.210, de 1984, intitulada Lei de Execução Penal (LEP) (MASSON, 2014).

Dispõe a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, intitulada como Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 126, parágrafo primeiro, inciso I:

> Art. 126. 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. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I – 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 mínimo, em 3 (três) dias [...] (BRASIL, 1984).

Nessa toada, a educação é caracterizada, sobretudo, como benefício/incentivo do Estado para com o apenado e, de mesmo modo, é essencial ao indivíduo inserto em um ambiente declaradamente "Estado de coisas Inconstitucional" (ADPF 347), em respeito mínimo à dignidade da pessoa humana.

Ao mesmo passo, a Lei nº 12.433/2011 declara que, além de garantir a remição da pena privativa de liberdade pelo estudo aos condenados à pena cumprida em regimes fechado e semiaberto, proporcionou o benefício aos condenados à pena em regime aberto. No que concerne a isso, dispõe a LEP, em seu parágrafo sexto do artigo 126:

> **§ 6º** O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova [...] (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) (BRASIL, 2011).

Com efeito, cabe "ao Estado ensinar/adequar/inserir os valores preponderantes na sociedade, reformando o indivíduo condenado para torná-lo, então, apto ao retorno do convívio social" (MARANHÃO; TOZZI, 2020, p. 204) e, nesse ponto, permitir a concessão do benefício durante o cumprimento da pena em regime ou condições que permita o convívio social, nos termos do citado artigo 126, §6º, da LEP, oportuniza a sociedade a participar do processo de ressocialização do indivíduo.

CONCLUSÕES

Destarte, a educação, em seu sentido mais amplo, assume um "papel" *sui generis*, umbilicalmente ligado à criminologia, pois seus "atores" são: apenado, sociedade e Estado. O processo de ressocialização do indivíduo é fundamental para a sociedade e de obrigação do Estado, seja por determinação legal, seja em homenagem a princípios e garantias fundamentais do cidadão postulados na Constituição Federal e em normas internacionais.

REFERÊNCIAS

JUSTINO, Patricy Barros. **Criminologia**. Rio de Janeiro: Seses, 2016.

LISZT, Franz von. **Tratado de direito penal alemão**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial: Superior Tribunal de Justiça, 2006.

MASSON, Cleber. **Direito Penal esquematizado:** parte geral, arts. 1º a 120. 8ª ed. São Paulo: Método, 2014.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de Execução Penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Manual Esquematizado de Criminologia.** 10ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020

O ATO LIBIDINOSO E SEU ENQUADRAMENTO COMO ESTUPRO OU IMPORTUNAÇÃO SEXUAL COM BASE NO ATUAL CONTEXTO CULTURAL DO BRASIL

Thayane Oliveira Santos[102]

INTRODUÇÃO

Do estudo do direito penal brasileiro percebe-se a existência de várias lacunas legislativas sobre a extensão da aplicabilidade de determinados tipos penais, em contraste com as necessidades e anseios sociais, representando um risco à segurança jurídica e ao princípio da dignidade da pessoa humana. É fundamental o respeito aos princípios da proporcionalidade e razoabilidade pelos magistrados durante o enquadramento penal na sentença.

De tal ponto de partida, depreende-se como objetivo compreender os critérios da conceituação do ato libidinoso para fins do enquadramento penal em crime de Estupro, previsto no art. 213 do Código Penal, ou da Importunação Sexual, prevista no artigo 215-A, decorrente da Lei nº 13.718/18, oriunda da pressão social por mudanças legislativas que supram

102 Doutoranda em Ciências Jurídicas pela Universidad Del Museo Social Argentino; graduada em Direito pela Universidade Tiradentes; advogada atuante em Sergipe.

as necessidades de uma população que não aceita mais que atos lesivos à integridade sexual não sejam severamente repreendidos e punidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Lyra (1967, p. 37), citando Tobias Barreto, o Direito Penal é a figura da face do Direito, por meio do qual de exterioriza e individualiza um povo, sua ideologia e sentimentos, sua cultura e forma de agir, sendo, assim, parte componente da humanidade. A Constituição Federal de 1988, quando definiu as modalidades de pena que a lei ordinária deve adotar, teve como objetivo garantir que a proporcionalidade seria aplicada para trazer à busca pelo Direito aquilo que fosse justo, como uma relação de equilíbrio entre a conduta praticada e a penalidade que a esta deve ser imposta.

Segundo Capez (2019, p. 132), o princípio da proporcionalidade tem sua base no princípio da dignidade da pessoa humana e representa a harmonia entre a conduta cometida e a pena mais justa para a mesma, com respaldo no artigo 5º, incisos XLVI, XLII, XLIII, XLIV e XLVII e no artigo 98, I, da Constituição Federal de 1988, os quais versam sobre exigência da individualização da pena, admissão de maior rigor para infrações mais graves, proibição de determinadas modalidades de sanções penais e moderação para infrações menos graves. Logo, para que uma conduta venha a ser punida, deverá representar um real risco no caso concreto da prática de uma lesão notória e inescusável. Nas palavras de Tanferri e Cachapuz (2015, p. 52), uma conduta apenas seria responsabilizada criminalmente se esta for capaz de originar um perigo concreto e real de lesão a um bem jurídico que se visa proteger.

Damásio de Jesus (2019, p. 131) conceitua ato libidinoso como o ato destinado a satisfazer uma vontade de instinto sexual, sendo lascivo e voluptuoso. Ele visa a satisfação de um prazer sexual, devendo ofender o pudor coletivo. Nesse sentido, vai de encontro ao sentimento de moral médio, de acordo com a visão sexual do que seria aceitável na sociedade.

Em agosto de 2016, a Quinta Turma do Superior Tribunal de Justiça, por meio da decisão do Recurso Ordinário de Habeas Corpus sob nº 70.976/MS, entendeu que a contemplação lasciva configura o ato libidinoso constitutivo dos tipos dos art. 213 e 217-A do Código Penal, sendo

irrelevante, para a consumação dos delitos, que haja contato físico entre ofensor e ofendido.

Seguindo o entendimento de Damásio de Jesus (2019, p. 131), entende-se que o problema da conceituação pacífica do que consiste o ato libidinoso surge pelo fator que o conceito ir além da prática da conjunção carnal, abrangendo outras manifestações de libidinagem em que, ainda que não se realizem por meio da exposição dos órgãos genitais, estejam presentes o impulso lascivo e a ofensa à moralidade média, mesmo que não haja a plena satisfação do prazer sexual.

Da leitura do artigo 213 do Código Penal, percebe-se que o crime de estupro possui como pena base a reclusão, de 6 a 10 anos. Na parte inicial do tipo penal, está expressa que a vítima deve ser forçada a contrair conjunção carnal com o agente. Em seguida, o artigo versa sobre a ação de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar outro ato libidinoso. Na última modalidade de ação, o artigo traz a ação de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, e permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso diverso da conjunção carnal.

A Lei nº 13.718/18 surgiu da pressão popular para garantir uma punição mais severa para condutas atuais que eram recepcionadas como estupro pela sociedade. Todavia, juridicamente, essas condutas eram enquadradas como contravenções penais. A importunação sexual é crime comum, não havendo um requisito subjetivo essencial para a caracterização do agente ou da vítima, que tem como proteção o bem jurídico da liberdade sexual. Pela redação do artigo 215-A do Código Penal, percebe-se que, para que a conduta seja encaixada como importunação sexual, dever haver a prática de ato libidinoso, direcionada a alguém em específico, que vise à satisfação da lascívia do agente ou de terceiro, caso não venha a constituir crime mais grave.

Muitos magistrados, durante seus julgados, já demonstravam a crescente necessidade da criação de um tipo penal intermediário que suprisse a lacuna legal existente entre as práticas do crime de estupro e a contravenção penal da importunação ofensiva ao pudor.

Da análise jurisprudencial, percebe-se o quanto a conceituação do ato libidinoso que se destina aos diferentes tipos penais é subjetiva e relativa a depender da instância e da região onde o fato será julgado, bem como

do entendimento particular e individual de cada magistrado do quanto a conduta de um ato libidinoso ocasiona de dano ao bem jurídico tutelado.

METODOLOGIA

Como metodologia, utilizou-se uma abordagem qualitativa do problema, sendo a pesquisa de natureza exploratório-descritiva, empregando a pesquisa bibliográfica, através da análise de doutrinas, legislações, jurisprudências e demais textos científicos relacionados ao tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que a divergência de entendimento da infração penal cometida para ações que lesionavam o mesmo bem jurídico tutelado, a dignidade e liberdade sexual da vítima, vem gerando a sensação de insegurança coletiva decorrente do estudo de muitas sentenças desclassificatórias em segunda instância do crime de estupro para contravenção penal antes da lei 13.718/18. Com o advento desta, pela discrepância entre as penas aplicadas, ainda se encontra em discussão seu rigor de penalidade, razão pela qual torna-se indispensável pelo magistrado o justo enquadramento penal da infração cometida, baseando-se no princípio da proporcionalidade, bem como do entendimento da abrangência de aplicabilidade da tipificação da importunação sexual, oriunda da lei nº 13.718/18.

CONCLUSÕES

A finalidade da pesquisa consistiu em examinar as razões e as consequências para a desclassificação do estupro em contravenção penal, decorrente da lacuna legislativa, pela não definição legal do que seria o Ato Libidinoso e quais suas espécies, bem como da pressão social por medida mais severas. Esses fatores acabam resultando em insegurança jurídica, quando condutas semelhantes são enquadradas de forma divergentes, representando, assim, ofensa ao bem jurídico protegido e com desrespeito aos princípios da taxatividade, proporcionalidade e da dignidade da pessoa humana.

Para que haja o entendimento referente ao grau da ofensa ao interesse jurídico, resultante do ato libidinoso praticado, como não há um conceito

pacificado da abrangência deste, a punição do agente pode variar de acordo com o entendimento jurídico da região, do órgão jurisdicional ou do próprio magistrado na hora da efetivação da sentença ou acórdão, por se tratar de uma análise subjetiva de cada caso concreto.

Com a entrada em vigor da lei 13.718/18 e a tipificação da importunação sexual não houve a definição do conceito e das modalidades dos atos libidinosos, deixando apenas expressa a sua não aplicabilidade nos casos em que poderá ser utilizado um tipo penal mais gravoso.

De tal forma, persistirá ainda a necessidade da análise subjetiva, pelo magistrado, para o enquadramento penal da conduta praticada. Assim, não há uma mudança de posicionamento da legislação penalista do Brasil em se adequar ao contexto atual da sociedade, uma vez que a alteração legal não servirá como repressão e prevenção à não repetição de condutas, consistindo, portanto, em um simbolismo legislativo decorrente da pressão social.

REFERÊNCIAS

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal.** 23ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

JESUS, Damásio E. de**. Direito penal.** 37ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

TANFERRI, Andressa Silveira. CACHAPUZ, Rozane da Rosa. Da necessidade de um tipo penal intermediário no crime de estupro em face da desproporcionalidade da pena. **Revista do Direito Público.** Londrina, v. 10, 2015.

AS PEQUENAS COMUNIDADES AMAZÔNICAS COMO NOVOS DESTINOS TURÍSTICOS: TURISMO PREDATÓRIO X TURISMO EMANCIPADOR

Fabiana Nogueira Chaves [103]

INTRODUÇÃO

No atual contexto sociocultural em que se situa a economia globalizada, é necessário analisar diversas variáveis para o entendimento dos novos rumos da exploração de mercado, bem como os impactos gerados por ela. No caso do turismo, se faz necessário entender os processos que transformaram as pequenas comunidades e suas culturas populares subalternas em polos receptores de um número ascendente de turistas nos últimos anos.

Para o entendimento destes processos, diversos fatores devem ser analisados dialeticamente: a estrutura do atual sistema político-econômico, a mídia como principal ferramenta de legitimação deste sistema, os processos midiáticos de construção de uma imagem de Amazônia, a exposição das pequenas comunidades amazônicas aos processos midiáticos e a im-

103 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestra em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP); jornalista pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); pesquisadora e produtora cultural da Universidade Federal do Acre (Ufac).

portância da cultura como ancoradora de uma identidade comunitária, como lócus de resistência.

A partir da construção de uma análise conjuntural destes muitos fatores, se torna viável a discussão ligada às pequenas comunidades como novos alvos do mercado turístico. Por que as pequenas comunidades? Quais as especificidades das pequenas comunidades amazônicas? Dentro desta gama de aspectos interligados, se torna possível discutir as características das diferentes formas de turismo possíveis: o turismo predatório e o turismo emancipador.

Este trabalho tem como objetivo construir uma análise teórica que possibilite um maior aprofundamento sobre as relações, ainda obscurecidas pelos dilemas da pós-modernidade, entre cultura, meios de comunicação de massa, turismo, Amazônia e culturas populares subalternas. Este objetivo só se torna possível por meio do estudo dos poucos autores que intercambiaram estes temas, como Maria Nazareth Ferreira. Um levantamento dos conceitos elaborados em sua obra mostra-se intrinsecamente pertinente a este trabalho como meio de subsidiar estudos de caso posteriores que venham a embasar novos tipos de políticas públicas sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As vertentes turísticas que têm ganhado maior visibilidade e gerado maiores investimentos nos últimos anos são as ligadas, principalmente, ao turismo cultural e ao turismo ecológico. Mas o que explicaria um aumento tão grande de interesse nesta área? Segundo Ferreira (2001), o cerne da questão encontra-se na atual problemática da identidade. O atual estágio do processo neoliberal tem configurado uma nova realidade, desencadeando discussões que põem em evidência essa questão. Segundo a autora, na década atual, a principal problemática é a discussão das identidades sociais e culturais

Com o constante desaparecimento de suportes concretos, substituídos pelas representações planetárias dos meios de comunicação, esta busca de identidade através destes suportes também aumenta e hoje ultrapassa a busca por museus e monumentos históricos, chegando até o turismo cultural e ambiental. As pequenas comunidades amazônicas, desde as aldeias indígenas até as comunidades ribeirinhas e de seringueiros, vêm experi-

mentando o aumento do turismo por conta desta busca por identidades, por preservação cultural e ambiental, travada pelo turista urbano que já não encontra raízes na modernidade líquida.

As culturas populares subalternas amazônicas também se transformam em sua relação com os *media.* Hoje, a maioria de pequenas comunidades e aldeias indígenas também está exposta aos meios de comunicação de massa. Apesar disto e de todas as deformações a que estão sujeitas, ainda representam um potencial *lócus* de resistência, um espaço onde as tradições e a identidade ainda se mostram vivos. Por isso, o turismo cultural, passa a ter como principal foco essas comunidades, justamente por estas se apresentarem, na maioria dos casos, mais afastadas da padronização imposta pela cultura planetária, por mais que estejam inseridas no universo globalizado.

O panorama pode ser representado através de um eterno ciclo, em que se procura uma solidez ausente nos meios de comunicação e na cultura midiatizada disseminada por eles. Porém, o despertar para esta procura se dá, na maioria das vezes, através de mecanismos incentivados pela própria cultura globalizante destes meios, que tem como objetivo principal incentivar o turismo cultural como meio de obtenção de lucro, instigando formas predatórias de turismo para gerar capital, transformando as pequenas comunidades em meros palcos para observação. É justamente neste sentido que se faz necessário reconhecer as características próprias do que se pode chamar de turismo predatório, para que, através de seu conhecimento, seja possível a busca por um turismo emancipador, para que tanto a atividade turística quanto o desenvolvimento econômico das comunidades seja coerente e concomitante.

Muitas pesquisas têm apontado para problemas decorrentes do aumento do turismo nas pequenas comunidades, mostrando que a atividade, além dos benefícios econômicos, pode gerar impactos negativos, como degradação ambiental e descaracterização sociocultural. São impactos que atingem não só a natureza, mas também o patrimônio material e imaterial de povos. Ferreira (2005) denomina turismo predatório como destruidor da identidade cultural das classes subalternas. Este turismo é nocivo às comunidades e não tem preocupação com a "capacidade de carga do território", com o limite de tolerabilidade ao desenvolvimento, ou seja, ultrapassa parâmetros condizentes com uma adequada utilização dos re-

cursos envolvidos. Neste tipo de turismo, os visitantes agem de forma impositiva sobre os receptores em geral.

Assim, as pequenas localidades podem cair na lógica do que poderia ser chamado de Indústria cultural. Para Adorno (1978), a indústria cultural compreende uma lógica de produção cultural que, entre outros aspectos, trata bens culturais como mercadoria. O turismo predatório insere as culturas populares subalternas e suas mais diversas formas de manifestação (como as festas, a música, a culinária e a arte) na lei da oferta e da procura, estimulando modificações culturais que possam parecer lucrativas, sem se importar com a realidade identitária dos nativos das localidades exploradas. As culturas populares subalternas, através do turismo predatório, passam a ser vistas mais pelo viés econômico do que pelo viés da identidade sociocultural.

É impossível negligenciar que o fator econômico seja importante para as pequenas comunidades, visto que a geração de lucros se faz imprescindível para essas localidades, por se apresentar muitas vezes como maior, ou mesmo única, fonte de renda. É comum que as comunidades amazônicas mostrem grande receptividade a instalação de serviços turísticos, pois são comunidades excluídas dentro de uma região já excluídas dentro do Brasil – a Amazônia. A maioria das atividades que busca promover geração de emprego e renda nestes locais é bem vinda por suas populações, acostumadas com a escassez de recursos. É importante ressaltar que o turismo pode ser, sim, uma alternativa viável para a população destas localidades, por meio do processo emancipador, no qual a comunidade e sua identidade ofertam vivência e possibilidades, estando cientes da importância em manter sua identidade sociocultural viva.

O turismo não deve ser considerado uma atividade maléfica por si, possuindo somente efeitos prejudiciais. Para se construir um turismo não predatório, e sim emancipador, o primeiro passo é que as localidades que o têm como fonte de renda estabeleçam pontos prioritários para seu bem comum, procurando manter seu caráter identitário, bem como a conservação do meio ambiente. Segundo Ferreira (2006), a proposta de um turismo inteligente pressupõe a participação da comunidade e do poder local no sentido de promover alguns aspectos, como conhecimento e respeito ao meio natural, participação ativa das populações locais tanto no

planejamento como na implementação da atividade, abertura da possibilidade de um desenvolvimento da educação dos turistas.

No turismo emancipador, as localidades não veem o turista como dominador, como superior por ser gerador de lucro. Este é o principal fator da descaracterização e da alienação, pois, nestes casos, as comunidades passam a adotar a ideologia do turista para se adaptarem a ele, se tornando "sociedades dependentes, que adotam como visão de si mesmas a ideologia de seus dominadores, rompendo toda correspondência entre seu ser e sua consciência" (RIBEIRO, 1983, p. 130).

METODOLOGIA

Partindo do princípio de que conhecer é transformar, este trabalho utiliza o método dialético como o principal caminho para a produção de conhecimento. Neste sentido, a fundamentação teórica sustentar-se-á sobre elementos de elevação do abstrato ao concreto. O trabalho visa construir bases teóricas para o entendimento da articulação, demasiado complexa, envolvendo culturas populares subalternas, mídia e turismo, por meio de dados primários e secundários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção turística explora diretamente o meio ambiente e as comunidades. Aliás, toda atividade capitalista os explora, porém de formas diferenciadas. O turismo emancipador se dá no encontro equilibrado entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade, caracterizado pela minimização das descaracterizações impositivas geradas pelos turistas reprodutores de modelos midiáticos e pela obtenção de renda através da identidade cultural como expressão da cotidianidade, e não como espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso conhecer a fundo todos os mecanismos ligados à indústria cultural deformadora, todas as formas estimuladoras de etnocentrismo, para que se faça possível gerar possibilidades. Criar um turismo eman-

cipador é conseguir fugir dos padrões impostos pelo sistema capitalista fazendo uso sustentável dos recursos, gerando renda para as pequenas comunidades amazônicas, bem como promovendo mais do que lazer, mas sim conhecimento e re-conhecimento. O turismo predatório descaracteriza, enquanto o turismo emancipador gera conhecimento e respeito e valorização do diferente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1978.

FERREIRA, Maria Nazareth. Comunicação, resistência e cidadania: as festas populares. **Comunicação e Política**. v. 24, p. 61-71, 2006.

_____. Globalizar a luta para globalizar a esperança. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2005.

_____. **As Festas Populares na Expansão do Turismo**: a experiência italiana. São Paulo: Arte&Ciência, 2001.

RIBEIRO, Darcy. Cultura e Alienação. In: RIBEIRO. Darcy. **Os brasileiros:** Teoria do Brasil. Petrópolis: Vozes, p 81-166, 1983.

VYGOTSKY E WALLON: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DEBATE

Genivaldo dos Santos
José Fernando Lima de Oliveira

INTRODUÇÃO

Ante a perspectivas de desenvolvimento tradicionais, podemos ter em mãos, autores como L. Vygotsky e H. Wallon. Ambos se debruçaram a pensar a questão do desenvolvimento humano e a aprendizagem segundo suas próprias convicções. Um enfatizando o peso da historicidade, cultura e das relações sociais para o desenvolvimento e outro dando maior ênfase às questões afetivas. Neste presente estudo, intenta-se apresentar, ainda que de maneira breve, a visão dos dois autores e como estes pensam a questão do desenvolvimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta teórica de Vygotsky evidencia o valor das interações sociais no desenvolvimento humano, no qual a constituição do indivíduo associa-se de maneira dialética tanto os aspectos interpsicológicos como os intrapsicológicos. Nesta perspectiva, o indivíduo se faz na sua relação com o outro a partir da linguagem e, sobretudo, com a interação com múltiplos elementos de significação e de comunicação. É precisamente com a interação social, com diversas conexões com distintos indivíduos, que se faz a interiorização do sujeito, contextualizando-se, assim, a uma dimensão própria, o social (VYGOTSKY, 2009).

Contemporâneo ao primeiro, Henri Wallon, ao produzir seus estudos, salientou que as relações do homem com o meio são fruto de transformações recíprocas e que as circunstâncias sociais geram profundas repercussões nos indivíduos. Por esta ótica, o meio é compreendido como complemento do indivíduo e as interações sociais existentes são primordiais para a construção do sujeito, mas também do conhecimento, no decurso do desenvolvimento, em conformidade às condições orgânicas, motoras, socioculturais e, principalmente, as afetivas. (BASTOS, 2014).

METODOLOGIA

Realizamos cuidadosa revisão bibliográfica sobre o tema da educação e do desenvolvimento humano, dando atenção especial aos principais autores das perspectivas sócio-histórica e afetiva, a saber Vygotsky e Wallon, respectivamente. Neste sentido, buscou-se também autores do desenvolvimento humano que realizam o diálogo entre as perspectivas postas, que representam contribuições de intensa relevância para o desenvolvimento humano. Finalmente, realizamos um breve diálogo entre as perspectivas, concluindo com a visão de ambos ao final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vygotsky (2007) fincou importantes bases para a cognição ao preconizar que em prol do indivíduo ocorre uma articulação efetiva entre aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, ressalta-se que a aprendizagem precede o desenvolvimento, uma vez que ela é considerada a mola propulsora para ele. Um conceito importante para a perspectiva sócio-histórica, o de zona de desenvolvimento proximal, vem explicar de maneira significativa o papel fundamental da mediação e, por conseguinte, da interação social como poderoso elemento, tanto na aprendizagem quanto para o desenvolvimento. Por esta razão, Vygotsky sustentava a crença a qual o indivíduo se faz por meio das relações sociais, contextualizando com sua historicidade e sua cultura. Interação, mediação, imitação e as zonas de desenvolvimento são conceitos importantes do pensamento vygotskyano.

Vygotsky já sinalizava que a afetividade detinha importante contribuição para o desenvolvimento humano. Entretanto, foi Wallon que a es-

tudou e a relacionou com o tema de maneira mais profunda. Wallon, concebia o indivíduo como produto da dualidade entre os elementos sociais e fisiológicos, a saber, orgânico e social, os quais são notabilizados por se configurarem como fundamentais no processo de desenvolvimento, sem deixar de observar a influência cultural.

Com as duas visões em diálogo, podemos facilmente ver que o valor tanto da questão sócio-histórica quanto da afetividade exerce cada qual o seu papel no desenvolvimento, funcionando dentro de uma complexa conjuntura de relações constituintes do ser humano. Por certo, o ser humano é um ser holístico: afetivo, social, cultural e histórico.

CONCLUSÕES

É somente com importantes contribuições que fazemos grandes trabalhos. Vygotsky e Wallon trouxeram, cada qual, importantes contribuições para a história da relação entre a psicologia, a pedagogia e o desenvolvimento humano. Um evidenciou o social, histórico e cultural; o outro, a afetividade.

As contribuições dos dois autores acabam por pavimentar a rota até a compreensão sobre o desenvolvimento humano, cada qual a sua maneira. Vygotsky pensou acerca dos processos, sejam elementares ou superiores; Wallon estabeleceu estágios para o desenvolvimento, a partir dos quais a afetividade opera. Mas o certo, é que com ambos, podemos ter noções muito mais claras sobre os fatores que influenciam a aprendizagem. Seja por um lado mais sociocultural ou por um mais afetivo, o desenvolvimento humano acontece.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky:** psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Siminovic. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DO PAPEL DO MUNICÍPIO NA APLICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LOGÍSTICA REVERSA

Andréa Arruda Vaz[104]
Rayane Herzog Liutkus[105]
Tais Martins[106]
Valquíria Gil Tisque[107]

Inicialmente, cabe detalhar a pesquisa a respeito da Logística Reversa (LR), verificando o papel que o Município possui diante deste instrumento trazido pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Lei Federal nº 12.305/2010.

---

104 Doutoranda em Direito Constitucional pelo Centro Universitário do Brasil – UniBrasil; mestre em Direito pelo Centro Universitário do Brasil – UniBrasil, turma 2013.

105 Estudante de Pós-Graduação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no curso de Direito Constitucional e Direitos Humanos; pós-graduada pela também Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no curso de Direito e Processo do Trabalho.

106 Doutoranda em Direito do Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Direito Fundamentais e Democracia da Unibrasil; mestre em Direito, Mestre em Psicologia; advogada da Tavares, Martins & Rosa Advogados; professora e coordenadora de Direito na UniFaesp; escritora e fundadora da Calligraphie Editora; psicóloga na Inspirare – Clínica Psicologia, Psicanálise e Bem-Estar, Curitiba-PR.

107 Bacharel em Direito pela UNIFACEAR; pedagoga pela FACIBRA; escrivã da Polícia Civil do Estado do Paraná; secretária-geral do SINCLAPOL – Sindicato das Classes Policiais Civis do Estado do Paraná; presidente da ASSEPEP – Associação dos Escrivães de Polícia do Estado do Paraná.

Diante da responsabilidade compartilhada, a PNRS, no seu artigo 31, direciona a responsabilidade compartilhada, apenas ainda aos que constituem a cadeia sistêmica da logística reversa, eximindo o município deste quadro obrigacional. Todavia, tal instrumento, atribui no seu inciso IV um papel importante, diante de acordos ou termos de compromisso que venham a ser firmados entre o particular e o Poder Público, quando deverá participar do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, dos produtos que não estão nos incisos do artigo 33.

> Art. 31. Sem prejuízo das obrigações estabelecidas no plano de gerenciamento de resíduos sólidos e com vistas a fortalecer a responsabilidade compartilhada e seus objetivos, os fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes têm responsabilidade que abrange: I – investimento no desenvolvimento, na fabricação e na colocação no mercado de produtos: a) que sejam aptos, após o uso pelo consumidor, à reutilização, à reciclagem ou a outra forma de destinação ambientalmente adequada; b) cuja fabricação e uso gerem a menor quantidade de resíduos sólidos possível; II – divulgação de informações relativas às formas de evitar, reciclar e eliminar os resíduos sólidos associados a seus respectivos produtos; III – recolhimento dos produtos e dos resíduos remanescentes após o uso, assim como sua subsequente destinação final ambientalmente adequada, no caso de produtos objeto de sistema de logística reversa na forma do art. 33; IV – compromisso de, quando firmados acordos ou termos de compromisso com o Município, participar das ações previstas no plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos, no caso de produtos ainda não inclusos no sistema de logística reversa (COMPACTO, 2011).

A atuação do município é no sentido de participar das ações e dos planos de ação e gestão integrada de resíduos sólidos, inclusive no caso de produtos ainda não incluídos no sistema de logística reversa. Para Paulo Affonso Leme Machado (2012, p. 646), a responsabilidade que abrange esses profissionais seria:

> Investimento no desenvolvimento, investimento na fabricação e investimento na colocação de produtos: que sejam aptos ao uso

> pelo consumidor, à reutilização, à reciclagem ou a outra forma de destinação ambientalmente correta. Uma nova faceta da responsabilidade é a de que o investimento seja, também, destinado à fabricação e ao uso de produtos gerando a menor quantidade de resíduos sólidos possível.

Quando o assunto é a gestão e produção de produtos com a menor geração de resíduos possível, é preciso pensar em desenvolvimento sustentável e investimento, seja em tecnologias para fabricação, em destinação ou, ainda, em conscientização pela população, no uso e destinação dos resíduos como um todo. Ainda a respeito desse tema, importante mencionar que

> Não se provando esses dois tipos de investimento, o produto não pode ter sua produção e seu consumo deferidos pela autoridade competente e, se deferidos, a licença ambiental deve ser anulada. Divulgação de informações sobre os resíduos sólidos relativas às formas de evitar, reciclar e eliminar os resíduos sólidos associados a seus respectivos produtos. Recolhimento dos produtos e dos resíduos remanescentes após o uso, assim como sua subsequente destinação final ambientalmente adequada, no caso de produtos objeto de sistema de logística reversa na forma do artigo 33. O recolhimento dos produtos pode ser entendido como o comportamento de arrecadação desses produtos ter sob sua guarda. Nesse inciso III do artigo 31 não está explicitado se a conduta de recolhimento contém a de ir buscar produtos, de somente recebê-los de volta, ou conjuntamente ir buscar e recolher produtos (MACHADO, 2012, p. 646).

De acordo com o autor, o papel que cabe ao Poder Público é o de incentivar o desenvolvimento destes produtos novos que possuirão uma destinação final ambientalmente adequada, geração reduzida de resíduos e a fiscalização. Ademais, é necessária a presença desses dois requisitos para que haja uma licença ambiental. Porém, a PNRS não traz prazo para essas obrigações e nenhum outro comando pertinente. Ela apenas frisa a responsabilidade do particular.

O artigo, apesar de abranger todos os aspectos referentes à obrigação, não está disposto de modo vinculante, apenas menciona a obrigatoriedade que o particular deve ter para com o descarte de resíduos sólidos.

REFERÊNCIAS

COMPACTO. **Vademecum**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DI PIETRO**,** Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo.** 21ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 20ª ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

RESISTÊNCIAS SIMBÓLICAS E RACIONAIS AO ANDROCENTRISMO

Simone T. Vedana[108]

As divisões de gêneros são explicadas como "*habitus*" sexuados considerando funções corporais como estruturante do "*habitus*" dos agentes identificadas por disposições *in natura* que supostamente compõem o pensamento e as ações. A expressão *"dóxica"* direcionada à experiência *"dóxica"* estudada e defendida como atitude natural imperou nos discursos intelectuais e científicos até serem refutados pelas evidências da experiência "*dóxica*" social. Este fator pode ser considerado como uma virtude contemplativa devido a aquisição da experiência somada ao saber científico e as novas possibilidades de questionar a natureza humana com o ethos. A justificativa para o androcentrismo resiste até o início do século XIX pela comparação anatômica usada para explicações que visavam diferenciar sensações, sentimentos, paixões, disposições, escolhas e ações para perpetuar a construção do imaginário que construiu diferentes funções sociais visando a dominação amparada por movimentos intelectuais.

Com o objetivo de apresentar possíveis explicações para entender a construção, a perpetuação e o rompimento desse pensamento exclusivista, é preciso uma pesquisa empírica em diferentes pensadores de movimentos filosóficos que apresentam ideias voltadas ao androcentrismo. Ainda que contraditórias, a evolução de seus escritos teóricos no decorrer de seus pensamentos e pensadores que de forma indireta ou direta desmis-

108 Doutoranda em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul; mestre em Filosofia; graduada em Psicologia pela mesma instituição.

tificaram todo idealismo de gênero atribuído às funções e papéis sociais. Nos mesmos saberes filosóficos, responsáveis pela distinção de gêneros em relações a funções sociais são apresentados contra-argumentos que contribuem para romper esquemas imanentes que defendem "*habitus*" diferenciados e diferenciadores.

Considerando as duas obras aristotélicas, podemos perceber que a felicidade e a atividades mais virtuosas seriam compatíveis com as funções políticas e filosóficas. Sabemos que a administração doméstica pode ser considerada uma administração política restrita ao âmbito familiar, mas não é a que Aristóteles julga como saber filosófico que busca como fim a felicidade. Pergunta-se: se às mulheres estão apenas aptas a cuidarem de seus lares, como irão desenvolver saberes filosóficos e científicos e serem candidatas à felicidade e consideradas sábias? Muito se tem contribuído para a expansão das atividades intelectuais e econômicas do gênero feminino. Entretanto, ainda existem resquícios no imaginário coletivo e no inconsciente coletivo que mostram que a mulher ainda não é vista com o mesmo respeito dado aos homens. Hoje, principalmente na cultura acidental, a mulher pode realizar todas as tarefas destinadas aos homens sem infringir as leis, porém não se tem a mesma liberdade em relação aos tabus.

O preconceito e o legado de anos de exclusão e inatividade das questões políticas e abrangentes ainda se refletem no cotidiano. Considerando a importância filosófica que Aristóteles mantém sobre a filosofia e a política e sua magnífica contribuição para o desenvolvimento filosófico, tornam-se praticamente irreconhecíveis certas reflexões a respeito do papel da mulher na sociedade descrita na época em que vivia. Tal indignação será recorrente certamente de pessoas que reconhecem a capacidade humana de forma igualitária entre os gêneros. Talvez alguém ainda influenciado pelo preconceito – situado em uma época bem distante ou motivado pelo ressentimento da igualdade entre gêneros – não encontre defeito algum em certos aspectos da obra aristotélica.

Também podemos evidenciar o quanto o pensamento reflexivo, por mais profundo que fosse, pode ser influenciado pelo meio e como é importante recorrer a literaturas antigas para corrigir equívocos e para compreender o que eles fizeram em nossa história e como refletiram sobre nossa cultura. Aristóteles, na obra "Política", inicia sua análise sobre as mulheres da seguinte forma: "Do mesmo modo, o homem é superior e

a mulher inferior, o primeiro manda e a segunda obedece; este princípio, necessariamente estende-se a toda humanidade" (ARISTÓTELES, 2004, p. 150).

O filósofo faz uma clara divisão entre os trabalhos relacionados a cada gênero e atribui a mulheres trabalhos domésticos. Considerando absurdo uma mulher ocupar cargos de magistratura, ele diz: "Assim, a faculdade de decisão, na alma, na alma não está completamente presente num escravo; numa mulher é inoperante; numa criança, não-desenvolvida". (ARISTÓTELES, 2004, p. 166).

Na obra denominada "*Poética*", o autor desenvolve seu pensamento em relação à tragédia e à verossimilhança que os personagens devem ter com os aspectos reais dos caracteres humanos. Observamos como a mulher era compreendida para esse pensador e sua época: "Tal bondade é possível em toda categoria de pessoas; com efeito, há uma bondade de mulher e uma bondade de escravo, se bem que o [caráter de mulher] seja inferior, e ao [de escravos], genericamente insignificante" (ARISTÓTELES, 1973, p. 456).

Desconstruir o domínio androcêntrico impregnado no inconsciente coletivo e individual é um caminho árduo e tão longo que implica em desconstruir o que foi aprendido desde que foram fundadas as primeiras teorias científicas, as teorias sociais e humanas. Significa colocar toda a sociedade em um processo de análise das convicções sobre quem são nossos mestres e pensadores e por que decidimos concordar com suas verdades perpetuando de forma irracional o que parece constituir-se na própria razão. A abolição do escravagismo serve como um parâmetro para almejar uma revolução do que aprendemos sobre nosso *ethos* e nossa *héxis*.

> A descrição etnológica de um mundo social, ao mesmo tempo suficientemente distanciado para se prestar mais facilmente à objeção e inteiramente construído em torno da dominação masculina, atua como uma espécie de "detector" de traços infinitesimais e de fragmentos esparsos da visão androcêntrica do mundo e, por isso, como instrumento de uma arqueologia histórica do inconsciente que, originariamente construída, sem dúvida alguma, em um estágio muito antigo e muito arcaico de nossas sociedades, permanece em cada um de nós, homem ou mulher. (BOURDIEU, 2017, p. 81).

Não há nada mais vergonhoso e reprovável na história da humanidade do que considerar que animais da mesma espécie tenham praticado atos tão irracionais jamais vistos em outras espécies. A dominação e o desejo de exercer poder sobre outras pessoas e animais ainda se encontram camuflados em práticas repetitivas que os mantêm em intensões comuns as quais a consciência abomina. O domínio econômico entre povos e o esquecimento sobre as razões de existirem a essas diferenças não são menos injustas do que a privação da liberdade e da condição humana dos supostamente extintos escravos.

> É preciso, portanto, começar desligando-nos de tudo aquilo que o conhecimento do modelo acabado do "inconsciente" androcêntrico permite detectar e compreender nas manifestações do inconsciente que é o nosso, e que se entrega ou se trai, em relances, nas metáforas do poeta ou nas comparações familiares, destinadas, por sua evidência mesma a passar desapercebida. (BOURDIEU, 2017, p. 81).

A perpetuação das preferências estéticas da anatomia humana também não é menos exclusivista do que escolhas consideradas no passado como amorais. Assim como tudo o que parece ser próprio de cada natureza pode simplesmente representar uma construção artificial que altera a essência do corpo físico e das capacidades emocionais, racionais e irracionais, parece impróprio atribuir qualidade ao que é irracional. Podemos compreender a irracionalidade como um estado de pureza intelectual e um raciocínio livre de vícios e obstáculos capazes de realizar grandes descobertas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril S/A e Industrial, 1973.

_____. **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 4ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

VIOLÊNCIA HOMOTRANSFÓBICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS QUE MOTIVAM A PRÁTICA DO BULLYING POR ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Paulo Victor da Silva Ribeiro[109]
Asmaa AbduAllah Hendawy[110]

INTRODUÇÃO

O presente resumo analisou a questão da discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual dentro do âmbito escolar nas escolas brasileiras, onde ainda muito se nega e ignora a questão. Em que pese o espaço escolar ser inclinado à concessão e difusão do conhecimento científico, muitas vezes deixa de observar a necessidade de se abrir a um diálogo que congregue as minorias, de forma que se rompa com concepções morais que alimentam a ignorância, a falta de empatia e o ódio ao próximo.

---

109 Especialista em Ensino de Filosofia e Ciências Sociais (UniBF); especialista em Sociologia Econômica, Política e Urbana (UniBF); bacharel em Direito pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC); graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

110 Mestranda em Ensino (UNIVATES); especialista em Processo Lato Sensu (UNISUL); especialista em Mediação de Conflitos e Arbitragem (UNYLEYA); bacharela em Direito (UNAMA); mediadora judicial e oficial de Justiça Avaliadora do TJ-PA.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A PRÁTICA DO BULLYING HOMOTRANSFÓBICO NA ESCOLA

Toda forma de relacionamento interpessoal desequilibrado em que um dos indivíduos rechaça, escarneia, diminui o outro igual por possuir alguma característica que o 'destaque' ou pelo simples prazer em ridicularizar dentro do seio escolar pode ser classificado como *bullying*.

Entre 2015 e 2016, foram realizadas pesquisas com estudantes latino-americanos, dos quais 1.016 eram brasileiros. Ao serem sabatinados, 73% desses estudantes confirmaram que sofrem *bullying* homofóbico; 60% se sentem inseguros nas escolas; e 37% já sofreram violência física (LIMA, 2017). Segundo Louro (1997, p. 30):

> A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

É surpreendente como um argumento utilizado há mais de duas décadas pareça tão atual. As escolas são espaços de aprendizagem, diálogo e tolerância, mas, infelizmente por falta de políticas públicas inclusivas, ainda resistem em acolher pessoas dotadas de orientação sexual que esteja fora do "padrão" heteronormativamente correto.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa observou dois itens fundamentais e inerentes à construção de um trabalho intitulado como científico: a técnica de pesquisa e a abordagem. A técnica de pesquisa escolhida para nortear o desenvolvimento deste resumo foi a bibliográfica, pois se buscou sistematizar a lite-

ratura-base, a fim de identificar, analisar e avaliar os conhecimentos que se têm sobre a violência homotransfóbica no âmbito escolar. Já a abordagem utilizada foi a qualitativa, uma vez que o presente trabalho procurou compreender o fenômeno comportamental da prática discriminatória intitulado de homotransfobia, através da análise de dados narrativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o processo de coleta de dados, três questões merecem destaque e, por esse motivo, foram subdivididas em subtópicos próprios, conforme a análise a seguir.

3.1 A VIOLÊNCIA E/OU REJEIÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE DA IDENTIDADE DE GÊNERO E/OU ORIENTAÇÃO SEXUAL

Qualquer forma de ser ou de se expressar que não esteja moralmente de acordo com o que a sociedade acredita ser o correto acaba sendo marginalizada. É o caso de pessoas LGBTI+, que, nos tempos atuais, ainda sofrem bastante com a estigmatização social, política e, neste caso, escolar.

Para Guedes (2008), essa segregação produzida pela maioria heterossexual, apenas reforça a exclusão social e escolar de quem não está inserido na população politicamente e socialmente correta. Conviver num ambiente escolar e vivenciar diariamente o preconceito trazem sérios problemas psicológicos e de saúde que podem levar o indivíduo a abandonar a escola, provocar em si próprio mutilações e, em casos mais extremos, o suicídio, o que configura adoecimento psicológico causado pelos maus tratos amargados.

3.2. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFLUENCIADA PELOS ATRIBUTOS NEGATIVOS CONFERIDOS

Para Bock, Furtado e Teixeira (2009), a identidade de um indivíduo é definida como um conjunto de sentimentos e representações sobre si mesmo que é influenciada fortemente por suas experiências e vivências. Logo, a atribuição de conceitos e características negativas às pessoas LGB-

TI+ no âmbito escolar acaba por moldar, de fato, o indivíduo, fazendo-o acreditar que é inferior ou menos importante do que quem o está ofendendo ou violentando psicologicamente, refletindo na sua vida pessoal, social, escolar e profissional.

3.3. O RECEIO DE SE EXPRESSAR SOCIALMENTE E A REPRODUÇÃO DE UM PADRÃO SOCIAL

Motivados pelo medo de exclusão, não-aceitação e até perca de oportunidades, muitos LGBTI+ acabam se escondendo sob a égide de uma vida heteronormativa, fingindo aparências que podem resultar em graves problemas psicológicos (BASTOS; PINHEIRO; LIMA, 2016).

O medo de se expresar livremente dentro e fora do ambiente escolar é igual para quase toda a população LGBTI+. Esse sentimento se justifica, principalmente, pelo medo da estigmatização e marginalização ente os colegas e professores. E não raro, até pelo medo da violência física que, também não raro, é praticada. Viver uma vida de aparências para agradar o meio social em que se vive é exaustivo e, por vezes, insustentável. Essa realidade é o que vem ocasionando taxas cada vez mais altas de suicídio de jovens estudantes, além de problemas de saúde mental e física.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo buscou apresentar considerações breves, abordando a violência imputada a população LGBTI+, vitimada pela homotransfóbia no âmbito escolar. Através da literatura levantada, dos dados colhidos e dos questionamentos realizados, pode-se afirmar que a violência contra a população LGBTI+ no ambiente escolar é uma questão de saúde pública pouco trabalhada por governantes, gestores escolares e professores.

A heteronormatividade ainda impera, marginalizando e segregando tudo o que foge do "politicamente correto". A omissão das escolas em trabalhar o assunto implica no incentivo a práticas de violência física e psicológica, além de corroborar a evasão escolar dessa população e, consequentemente, a marginalização social.

Diante de todo o exposto, confirma-se a hipótese levantada no sentido de afirmar que as escolas brasileiras carecem de espaços que acolham

e trabalhem a questão do respeito às diversidades de gênero e orientação sexual, omitindo-se da responsabilidade e fortalecendo ainda mais as práticas discriminatórias, em vez de assumir a postura de um diálogo aberto e transparente sobre o assunto, bem assim contribuir com o respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Elaine Marinho; PINHEIRO, Marcelo Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de. Orientação sexual e inclusão: um estudo de caso em organização varejista de Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 165-180, jan./jun. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia – Conforme a Nova Ortografia**. 14ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

GUEDES, Márcia Novaes. **Terror Psicológico no Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Editora LTR, 2008.

LIMA, Verônica. **Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa**. Agência Câmara Notícias, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ANÁLISE SISTÊMICA DA RELAÇÃO ENTRE DIREITO TRIBUTÁRIO, MEIO AMBIENTE E ECONOMIA SOB A PERSPECTIVA DE NIKLAS LUHMANN

Renata da Silva Torres

INTRODUÇÃO

Quando as demandas sociais crescem de forma abrupta, como as experimentadas em um cenário de pandemia, a sociedade desperta para a necessidade de reexaminar seu comportamento frente às novas regras. É certo que a pessoa humana apenas atinge um grau de dignidade quando se vive em um ambiente salubre, decorrente de um meio ecologicamente equilibrado, o qual lhe permita exercer suas atividades saudavelmente. Luís Eduardo Schoueri (2002) apresenta a noção de externalidades, como custos e ganhos gerados pela atividade privada, sendo suportados ou fruídos pela coletividade, no lugar daquele que os gerou, em virtude de uma falha do mecanismo de mercado.

É evidente que os tributos têm a função fiscal, arrecadatória, como finalidade precípua, visando carrear recursos para as atividades do Estado. No entanto, o atributo fiscal não é a única função, já que a tributação não constitui em si mesma um objetivo do Estado, mas o meio para a manutenção da estrutura estatal e prestação de serviços públicos. No mundo moderno, o tributo é largamente utilizado com o objetivo de intervir na economia, estimulando atividades, setores econômicos ou regiões. Por-

tanto, a função extrafiscal significa a possibilidade de os tributos servirem como instrumentos idôneos na promoção do bem-estar social.

É certo que o desenvolvimento requer planejamento, interligação das variáveis sociais, recursos financeiros e econômicos, investimentos que ultrapassam a capacidade econômica dos particulares, direção do processo e vontade ou decisão de mudança (VILANOVA, 2003, p. 468). Entretanto, enquanto a problemática ecológica e social for pensada na linguagem econômica dos preços, não será possível visualizar nenhuma perspectiva de avanço.

No Brasil, o Direito Tributário nasce como um gêmeo siamês das Ciências das Finanças Públicas, por isso não é possível tratar do primeiro, sem o segundo, sendo o cerne da impossibilidade em se analisar o Direito Tributário em si mesmo e o tributo como fato jurídico puro. Da mesma forma, os conflitos ecológicos não se resumem a conflitos de interesses ou de valores defendidos por organizações ambientalistas versus empresas poluidoras ou entre interesses econômicos e interesses preservacionistas. É necessária uma perspectiva holística nessa abordagem, objetivando alcançar um desenvolvimento sustentável e duradouro.

1. TEORIA SISTÊMICA DE NIKLAS LUHMANN

Propõe-se utilizar a perspectiva do sociólogo Niklas Luhmann. Ele utiliza a teoria dos sistemas sociais para explicar o desenvolvimento da sociedade contemporânea, partindo da noção de acoplamento estrutural, sustentando a existência de um sistema principal o qual envolve outros sistemas, definidos como *subsistemas*, onde se encontram a Economia, a Política e o Direito.

Os subsistemas comunicam-se entre si, alimentando as necessidades do sistema principal. Especialmente em relação ao subsistema do Direito, a comunicação ocorreria a partir da construção binária entre o que é direito e o que é não direito, o que é conforme ao direito e o que não é conforme ao direito. Através dessa organização, o que é do seu interesse, o subsistema do Direito apropria-se, autogerindo sua evolução e, a partir desse avanço, proporciona novas informações para os demais subsistemas (Economia e Política). Nesse sentido, os subsistemas parciais também realizam o seu processo evolutivo a partir das comunicações que mantêm

com os outros subsistemas. Do acoplamento representado pelas trocas de informações, pela comunicação entre o sistema do direito e o da economia, nasce o contrato, bem como entre o sistema do direito e o da política, aflora a lei.

Nessa estrutura, as informações percorrem através deles, fazendo com que ocorra o processo evolutivo. Portanto, a evolução do sistema do direito se dá tanto pela autopoieses realizada pelo sistema em si mesmo, como pela permuta de informações entre ele e o entorno, conclusão completamente aplicável à análise do Direito Tributário, se o enquadrarmos como um (sub) subsistema do Direito. Logo, o sistema tributário, analisado como (sub) subsistema do Direito, pode efetuar sua evolução através da *autopoieses*, reconstruindo instalações já existentes, operando fechado, com base na referência interna ou própria, como também pode evoluir pela influência exercida pelo entorno.

Essa interação ocorre no Meio Ambiente e se apoia na complexidade social, partindo do conceito de comunidade. Consequentemente, os sistemas orgânicos, psíquicos e sociais funcionam como um conjunto indissociável, submissos de forma igualitária às consequências de ameaças ambientais. Quando se impõe um tratamento econômico ao problema ambiental, este passa a ser manipulado como qualquer outro caso de escassez, recebendo as soluções normais da economia mercadológica. Por isso, é necessário abandonar a ideia de conflito com os pilares da sustentabilidade, pois apenas através dela existe a possibilidade de ocorrer a "comunicação ecológica", apenas através dessa comunicação e sua ressonância, é possível haver uma irritação sistêmica, a qual propulsionaria as reais mudanças em uma sociedade complexa.

A sociedade pode continuar a observar os conflitos ecológicos como se fossem conflitos de interesses ou de valores, através da lógica de separação entre certo/errado, pensando na sustentabilidade como simples políticas de recessão de consumo ou caminhar para a adoção de uma sustentabilidade mundial, segundo a qual todos devem agir de forma sustentável no desenvolvimento cotidiano de seus diferentes modos de vida.

Neste sentido, uma economia aliada aos preceitos sustentáveis é a grande mola propulsora de todas as mudanças sociais, pois a sociedade está fortemente influenciada pelo sistema econômico, que dita às regras do jogo. Logo, a sociedade necessita que a preservação ambiental e o desen-

volvimento econômico e social coexistam, de modo que um não acarrete a anulação do outro. O meio ambiente é, indubitavelmente, fonte de recursos para o desenvolvimento.

2. CONCLUSÃO

A atuação do Estado para implementação de políticas públicas tem nos mecanismos do Direito Tributário o seu mais relevante instrumento de ação e em relação aos quais dificilmente poderá dispor de outras estruturas tão eficientes. Assim, o aspecto econômico do Direito Ambiental requer que a preservação e sustentabilidade na utilização dos recursos naturais sejam entendidas como forma de assegurar uma constante elevação da qualidade de vida dos seres humanos. Verifica-se, portanto, uma convergência entre o Direito Tributário e o Direito Ambiental, ambos se movendo para imprimir um papel inovador ao Direito Tributário, no sentido de alteração de condutas em relação ao meio ambiente.

O tributo não deve ser entendido como consequência do poder extroverso do Estado e um sacrifício para os cidadãos, mas antes, como o contributo indispensável a uma vida em comum e próspera de todos os membros da sociedade.

A relação entre a Direito, Economia e Meio Ambiente não pode ser compreendida como uma relação jurídica que privilegie a atividade produtiva em detrimento do meio ambiente. O Direito em sua vertente econômica torna-se tanto uma ferramenta de efetivação, como um meio de direcionamento da iniciativa privada a ações sociais. São indissociáveis os fundamentos econômicos e uma política ambiental consequente e exequível, haja vista que o tributo pode servir como elemento de fomento ou de desestímulo a atividades reputadas convenientes ou inconvenientes à comunidade, seja modificando as atitudes dos particulares reputadas contrárias ao interesse público por intermédio da agravação dessas exações, bem como através do abrandamento da tributação como forma de incentivar condutas adequadas à vida compartilhada.

REFERÊNCIAS

PHILIPPI, L. S. A Construção do Desenvolvimento Sustentável. In.: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná. **Educação Ambiental (Curso básico à distância) Questões Ambientais –** Conceitos, História, Problemas e Alternativa. 2ª ed. v. 5. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

SCHOUERI, Luis Eduardo. Normas Tributárias Indutoras em Matéria Ambiental. In: TÔRRES, Heleno Taveira (Org.). **Direito Tributário Ambiental.** São Paulo: Malheiros, 2005.

TORRES, Ricardo Lobo**. A Idéia de Liberdade no Estado Patrimonial e no Estado Fiscal**. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

VILANOVA, Lourival. **Escritos Jurídicos e Filosóficos**. vol. II. São Paulo: Axis MundiIbet, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o "rural" como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, out. 2000.

ZAVARIZI, Índio Jorge. A Fiscalidade no Brasil República. In: BALTHAZAR, Ubaldo Cesar (Org.). **O Tributo na História:** da Antiguidade à Globalização. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

A UTILIZAÇÃO DO TOMBAMENTO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO SUPRESSIVA INDIRETA

Cristiano Tolentino Pires[111]
Pedro Vinícius Bonfim de Freitas[112]

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se encontra em desenvolvimento e tem como objeto a investigação acerca da utilização do tombamento como forma de intervenção supressiva indireta, embasando-se nos institutos constitucionais. Como se sabe, a Constituição da República de 1988 insculpiu uma relevante estrutura de conquistas civilizatórias, dentre as quais se destaca a inviolabilidade do direito à propriedade, expressamente delimitado no art. 5º, caput e incisos XXII e XXIII. Ademais, a propriedade privada emerge enquanto um dos pilares da ordem econômica e financeira pátria, apresentando-se nos incisos II e III do art. 170, como princípio geral da atividade econômica.

---

111 Mestre em Direito; professor da UEMG Campus Diamantina; coordenador do projeto de extensão "Cidade para Todos: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente".

112 Graduando em Direito na UEMG Campus Diamantina; extensionista-bolsista do projeto "Cidade para Todos: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente", financiado pelo Edital 01/2020 PAEx/UEMG.

Não obstante a tais considerações, o direito à propriedade, compreendido durante um longo período histórico enquanto natural, imprescritível e absoluto, é, na contemporaneidade, visualizado como um direito atual (só existe quando atribuído positivamente por um indivíduo), prescritível (sendo passível de usucapião) e relativo (pode ser limitado em decorrência do não atendimento à sua função social). Logo, surgem fundamentos para a intervenção do Estado na propriedade privada, seja por meio da intervenção supressiva ou drástica (que se resume às hipóteses de desapropriação) seja por meio das intervenções restritivas ou brandas (dentre as quais se destaca o instituto jurídico do tombamento).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tombamento de um bem implica em limitações ao seu uso por razões históricas, artísticas, ambientais ou culturais. Ele é regulamentado pelo art. 216, §1º, do Diploma Constitucional, o qual determina que o Poder Público aliado à comunidade como um todo, "protegerá o patrimônio cultural brasileiro" (BRASIL, 1988), delimitando alguns pressupostos e condições para tanto.

Em sede infraconstitucional, o Decreto-Lei nº 25/37, conhecido como a Lei do Tombamento, se mostra presente, dentre outros aspectos, para regular o procedimento a ser seguido e os efeitos daquela forma de intervenção estatal para o proprietário, para o Poder Público e para os terceiros eventualmente atingidos. Por fim, destaca-se o Projeto de Lei nº 2.396, de 2020, que busca acrescentar e alterar dispositivos do Decreto-Lei em questão, estando em trâmite no Congresso Nacional.

Apesar das situações expostas e constitucionalmente recomendadas, é manifesta, na atualidade, uma inversão fática, tendo havido uma clara desconfiguração da classificação do tombamento enquanto forma de intervenção restritiva para a hipótese de intervenção supressiva, ainda que indireta. Isto porque após o regular procedimento administrativo de tombamento de um bem, em situações específicas, o proprietário pode vir a sofrer limitações em graus tão elevados que acabam dilapidando suas liberdades e, consequentemente, aniquilando o seu próprio direito à propriedade. Para além das hipóteses de desapropriação, isso se apresenta como

inconstitucional, o que necessariamente deve gerar o direito à indenização por parte do proprietário e/ou a possibilidade do destombamento.

A discussão no âmbito do Ensino Superior a respeito das diferenças existentes entre a intervenção restritiva e a intervenção supressiva é essencial para que os atuais graduandos possam reconhecer os seus próprios direitos diante da atuação do Estado e, consequentemente, instruir a sociedade civil na proteção legítima dos seus interesses individuais frente a interesses supostamente coletivos que, em casos concretos, podem não se efetivar.

METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa de técnica jurídico-descritiva utiliza-se da vertente jurídico-dogmática, em face do estudo dos Manuais de Direito Administrativo, e do método hipotético-dedutivo, com base em fragmentos doutrinários e em entendimentos sumulados pelos Tribunais Superiores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o resumo é fruto das pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa "Desencriptando o direito à cidade nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri", especialmente nas atividades de extensão do projeto "Cidade para todos", da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Diamantina, com o fomento pelo Programa PAEx/UEMG, os resultados aqui apresentados são tão somente parciais, haja vista a futura apuração dos impactos da presente discussão na sociedade civil.

CONCLUSÕES

O Poder Público, como se sabe, deve se responsabilizar pela preservação e conservação dos bens tombados a partir do momento em que o proprietário destes apresenta insuficiência financeira para tal. É uma ideia um tanto quanto utópica, em verdade, não coadunando com a realidade prática do país. Logo, baseando-se no estudo da Constituição da República de 1988 e na Lei do Tombamento (Decreto-Lei nº 25/37), conclui-se que o

texto legal vigente não convalida a utilização do tombamento como forma de intervenção supressiva indireta, devendo ser severamente revisitado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. 1937.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

O INSTITUTO DO TOMBAMENTO EM ANÁLISE DA DUPLA NOÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO EM DIREITO ADMINISTRATIVO

Cristiano Tolentino Pires[113]
Laís Lopes de Sousa[114]

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como fundamento principal a análise do instituto do tombamento a partir das duas concepções de interesse público vislumbradas pelo Direito Administrativo – primário e secundário. Dessa maneira, a problemática abordada justifica-se ante a necessidade de se examinar o interesse público defendido pela doutrina administrativista e de se verificar até que ponto o interesse público primário prevalece sobre o secundário, constatando, por conseguinte, o interesse público que lastreia o tombamento. De mais a mais, a discussão em torno do objeto desta pesquisa no âmbito acadêmico demonstra-se substancial, uma vez que a educação

113 Mestre em Direito; professor da UEMG Campus Diamantina; coordenador do projeto de extensão "Cidade para Todos: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente".

114 Graduanda no curso de Direito da UEMG Campus Diamantina; pesquisadora extensionista voluntária do Projeto de Extensão "Cidade para Todos: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente".

patrimonial simboliza um mecanismo indispensável para a efetivação da adequada tutela do bem tombado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A caracterização doutrinária da supremacia do interesse público coaduna-se com a ideia de unilateralidade. Isto é, em nome desse princípio, é possível a imposição de comportamentos por parte da Administração Pública aos administrados, ainda que nenhuma ilegalidade tenha sido cometida. Embora largamente empregada pela doutrina, a expressão "interesse público" vale-se de uma díade de sentidos: interesse público primário, relacionado aos anseios da coletividade; e interesse público secundário, atinente aos anseios únicos do Estado enquanto personalidade jurídica e, portanto, sujeito de direitos.

Nesse contexto, insere-se o tombamento como um dos institutos de intervenção do Estado na propriedade – e consequente limitação ao exercício do direito constitucionalmente garantido – em benefício do interesse coletivo. Assim sendo, parece carecer de legitimidade o emprego do princípio do interesse público com a finalidade de atender aos anseios ou comodidades somente do aparato administrativo, de tal forma que incide em desvio de poder toda e qualquer ação do Poder Público que não estiver de acordo com o interesse geral.

A indeterminação do conceito de "interesse público" configura-se como um óbice à promoção do interesse público primário e, por consequência, um ensejo para a realização de fins mais pertinentes ao aparelho estatal e aos seus respectivos agentes. No contexto do tombamento, isso se confirma por meio da omissão da Administração Pública em proteger o patrimônio de forma adequada ou, ainda, pelas arbitrariedades por parte da Administração quando da tutela do bem tombado.

Há de se elucidar a impostergável distinção entre arbitrariedade e discricionariedade administrativa. A discricionariedade é compatível com uma margem de liberdade decisória que, observados os limites legais e as circunstâncias da situação, possibilita ao administrador público decidir, dentre algumas opções, aquela mais compatível com o interesse público. A arbitrariedade, por outro lado, diz respeito às decisões impostas unilateralmente pelo Poder Público aos administrados, em face da inexistência

de parâmetros normativos que regulem a atuação do administrador, relacionando-se com a ideia de ilegalidade.

Sabe-se que a inserção em uma democracia representativa faz com que o Estado, ao atuar como representante do poder do povo, tenha a função de agir em nome do interesse de terceiros. Por isso, é necessário verificar a utilidade do bem a ser tombado para a preservação do interesse público coletivo, repita-se, o fato de o tombamento ser instituto de limitação ao exercício do direito de propriedade, constitucionalmente assegurado, sendo legítimo o interesse secundário perseguido pelo Estado, neste e noutros contextos, apenas quando coincidente com o interesse público primário, de tal forma que a ponderação de múltiplos interesses – fruto da discricionariedade administrativa – atenda ao genuíno interesse público.

METODOLOGIA

A pesquisa envereda-se pela vertente jurídico-dogmática, em face do estudo dos manuais de Direito Administrativo, e orienta-se pela técnica jurídico-descritiva, a partir da análise interpretativa pormenorizada dos estudos já existentes a respeito da temática em tela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que este trabalho é fruto das pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa "Desencriptando o direito à cidade nos vales do Jequitinhonha e Mucuri", especialmente nas atividades de extensão do Projeto "Cidade para Todos", da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Diamantina, com fomento do programa PAEx/UEMG, os resultados aqui apresentados são parciais, haja vista a futura apuração dos impactos da discussão na sociedade civil.

CONCLUSÕES

De todo o exposto, constata-se que as ações do Poder Público devem estar, necessariamente, em consonância com o interesse de todo o conjunto social, de tal forma que não há autonomia de vontade da Administração Pública quando da aplicação do princípio da supremacia do

interesse público. Dentro dessa ótica, discutir o objeto desta pesquisa no ambiente acadêmico revela notável relevância, porquanto a soma da educação com a eminente necessidade de tutela do patrimônio, consubstancia a possibilidade de fiscalização, por parte dos administrados, em torno da legitimidade da intervenção estatal na propriedade privada. Assim, a educação patrimonial, ao passo que envolve a sociedade na gestão do patrimônio, torna-se uma ferramenta de controle do exercício das funções do Poder Público, materializando-se num importante mecanismo para a continuidade do progresso no cenário da proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Renato de Abreu. **Linguagem, discurso e deliberação:** a democratização da discricionariedade administrativa no paradigma do Estado Democrático de Direito. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

FERREIRA, Patrícia Baptista. Discricionariedade e controle na tutela do patrimônio histórico e cultural: reserva da administração na escolha entre interesses públicos concorrentes e os limites da intervenção dos poderes judiciário e legislativo. **Revista de Direito da Administração Pública**, Rio de Janeiro, ano 1. vol. 2ª ed., p. 60-77, jul./dez. 2016.

HACHEM, Daniel Wunder. A dupla noção jurídica de interesse público em Direito Administrativo. **Revista de Direito Administrativo e Constitucional**, Belo Horizonte, ano 11, n. 44, p. 59-110, jan./mar. 2011.

MARINELA, Fernanda. **Direito Administrativo**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ESTUDO HISTÓRICO-COMPARATIVO DAS REALIDADES VIVENCIADAS NO BRASIL, FRANÇA E ARGENTINA

Mariana Pinto Alves[115]
Mateus Júnio da Cruz Costa[116]

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade analisar, comparativamente, os fundamentos históricos e legais que subsidiaram a proteção do patrimônio cultural no Brasil, França e Argentina, através do seguinte tema: "Educação patrimonial: estudo histórico-comparativo das realidades vivenciadas no Brasil, França e Argentina".

Importante, desde já, explicitar a justificativa pela escolha dos países objetos de estudo. A razão para a escolha da França deve-se ao fato da sua influência no direito administrativo brasileiro e sua importância histórica e cultural para o mundo Ocidental. Quanto à Argentina, deve-se ao fato de ser um país da América Latina que possui similaridade cultural com o

115 Graduanda do curso de Direito da UEMG – Unidade Diamantina; extensionista-voluntária do Projeto de Extensão "Cidade para Todos", sob orientação do Professor Cristiano Tolentino Pires.

116 Graduando do curso de Direito da UEMG – Unidade Diamantina; extensionista-voluntário do Projeto de Extensão "Cidade para Todos", sob orientação do Professor Cristiano Tolentino Pires.

Brasil, e, segundo dados do Ministério do Turismo, em 2019, constituiu-se como um dos países mais visitados por brasileiros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido ao fato do dispositivo legal acerca da preservação cultural no Brasil ser oriunda do Decreto-Lei 25/1937, fruto de um golpe estatal sob a liderança do então presidente Getúlio Vargas, é possível analisar, historicamente, como se deu a formação da concepção a respeito da necessidade de preservação do patrimônio cultural. Também é possível analisar quais as influências históricas para o surgimento de tal movimento.

Destarte, quanto à França e Argentina, quais foram os movimentos, fatos e atos históricos para a formação da concepção a respeito da necessidade de preservação do patrimônio cultural nesses países? E, até que ponto, experiências existosas nesses países poderiam ser replicadas no contexto brasileiro a fim de aperfeiçoar a preservação do patrimônio cultural? Esses questionamentos constituem a fundamentação teórica para a realização da pesquisa, tendo em vista que há um Projeto de Lei, PL nº 2369/20, de autoria do deputado federal Fábio Schiochet, em trâmite na Câmara dos Deputados, que visa acrescentar e alterar dispositivos do Decreto-Lei nº 25/1937 e dar outras providências, para alterar o procedimento do instituto jurídico do tombamento.

METODOLOGIA

A pesquisa utiliza-se da vertente jurídico-dogmática, em face do estudo de materiais históricos e orienta-se pela técnica jurídico-comparativa, a partir da análise interpretativa minuciosa dos estudos já existentes a respeito da temática apresentada. Para tanto, desenvolve-se partindo da apresentação dos motivos para o trabalho com os supracitados países, apresentação do problema e hipóteses para o tema, divisão dos tópicos do trabalho e metodologia utilizada. A partir daí, serão apresentados aspectos principais relativos à formação histórica da preservação do patrimônio cultural no Brasil até a edição do Decreto-Lei nº 25/1937 e alguns outros dispositivos que versem sobre o Tombamento, além de alguns anos posteriores à edição desse decreto, no que couber. Posteriormente, adentra-se na forma-

ção histórica da preservação do patrimônio cultural na França, revelando os principais dispositivos legais que regulamentam esta preservação. Após apresentada a França, realiza-se o mesmo com a Argentina. Ao final do desenvolvimento, é realizada uma breve análise do PL 2396/20. Na última parte, pretende-se esboçar as observações pertinentes acerca da preservação do patrimônio cultural de cada país, França e Argentina, e, "como, o quê e/ou por quê" poderia ser implementado, aperfeiçoado ou alterado no Brasil, levando-se em conta o PL em tramitação no Congresso Nacional. Ao final, exprime-se a conclusão referente às hipóteses desenvolvidas e o problema de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o resumo é fruto das pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa "Desencriptando o direito à cidade nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri", especialmente nas atividades de extensão do projeto "Cidade para todos preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente", da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Diamantina, com o fomento pelo Programa PAEx/UEMG, os resultados aqui apresentados são parciais, haja vista a futura apuração dos impactos da presente discussão na sociedade civil.

Através da pesquisa, espera-se responder aos questionamentos realizados no tópico acerca da fundamentação teórica, ou seja, compreender a evolução histórica para a preservação cultural na França e Argentina, além de destacar principais dispositivos normativos e políticas públicas realizadas ao longo do tempo para a efetivação da ação de preservação cultural. Além disso, espera-se efetuar observações pertinentes acerca do PL 2369/20 quanto às alterações e acréscimos no Decreto-Lei nº 25/1937, isto é, se essas modificações fomentarão ou não a concepção da importância de preservação cultural.

CONCLUSÕES

Devido ao fato de ser uma pesquisa em andamento, conclusões definitivas não são possíveis até o presente momento. Contudo, podem ser

extraídas as seguintes conclusões provisórias: no caso do Brasil, os entes federativos falham em zelar pela conservação do patrimônio cultural, porquanto se trata de uma competência comum material (art. 23, II, CF-88); e, envolvendo todos os países objetos da pesquisa, dependendo da situação histórica à época, dá-se uma importância maior ou menor, por parte da população e do governo, acerca da concepção de conservação do patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Turismo Internacional: Total País. **Ministério de Turismo y Desportes,** Argentina, 2019.Disponível em: <https://www.yvera.tur.ar/estadistica/documentos/descarga/5e42cfd935f3e183126306.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 34ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GASPARINI, Audrey. **Tombamento e o direito de construir**. Belo Horizonte: Fórum, 2005.

POIRRIER, Poirrier; GENEVIÈVE, Gentil. **Cultura e Estado:** a política cultural na França, 1955-2005/introdução e organização. São Paulo. Iluminuras: Itaú Cultural, 2012.

SCHIOCHET, Fábio. **Projeto de Lei nº 2369, de 2020**. Acrescenta e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, e dá outras providências, para alterar o procedimento do instituto jurídico do tombamento. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2251601>. Acesso em: 3 fev. 2021.

RESTRIÇÕES IMPOSTAS À ÁREA DE ENTORNO PELO TOMBAMENTO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA ALÉM DOS BENS TOMBADOS

Paula Maria Campos Reis[117]

INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de uma análise geral do instituto do tombamento e objetiva aprofundar os conhecimentos em relação a área de entorno a bens tombados, uma vez que esta integra todo um sentido de ambiência, identidade, historicidade e cultura, em conjunto com o bem cuja proteção especial foi dispensada. Apesar de inserido em contexto comum com patrimônio tombado e pelo fato de também haver limitações no uso e gozo da propriedade, a área de entorno ainda é tratada com negligência. Diante disso, vê-se a necessidade de regulamentação específica no intuito de limitar e proteger esta zona de circunvizinhança diretamente afetada pelo bem cultural objeto do tombamento. Além disso, constata-se também a importância em despertar a conscientização dos proprietários de imóveis e de todos que

117 Graduanda do curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG Campus Diamantina; pesquisadora extensionista voluntária do projeto de Extensão "Cidade para Todos", sob orientação do professor Cristiano Tolentino Pires.

interagem no dia a dia com esta zona de ambiência, para que, por meio da educação patrimonial, reconheçam e certifiquem-se do devido valor de âmbito histórico, cultural e identitário a ser conferido a estes imóveis na sociedade em que estão inseridos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da consolidação do tombamento como uma das formas de intervenção do Estado na propriedade decorre uma série de implicações que abrangem os direitos de proprietários destes bens específicos, inclusive daqueles atingidos de forma mediata com o ato protetivo, pelo que é matéria principal da presente pesquisa os aspectos relativos ao delineamento da área de entorno ao bem tombado. Apesar de não possuir propriamente um valor cultural, os bens envoltos ao patrimônio resguardado possuem com este um vínculo de historicidade e ambiência diante de um contexto comum de interações socioculturais e econômicas que circunda todo o espaço cujo imóvel objeto de tutela está inserido (CUNHA FILHO; CRUZ; CÂNDIDO, 2020).

A proteção do entorno serve como instrumento de influência para que se conserve todo o bem tombado. As limitações administrativas no uso, gozo e fruição da propriedade privada, especialmente em imóveis na zona de entorno, tornam-se objeto de litígios entre entidades responsáveis pela gestão e tutela dos bens tombados e proprietários, diante da ausência de uma regulamentação precisa desta área que também deve ser conservada (CÂNDIDO, 2019). Dessa maneira, persiste grande desafio no sentido de um claro delineamento do que seja considerado entorno, bem como em conciliar a proteção deste e dos bens tombados com a necessidade de garantir a modernização para melhor acessibilidade de todos os indivíduos às cidades.

A partir da existência de confronto entre interesses públicos e privados resultante do ato administrativo de tombamento, busca-se compreender o sentido e a importância da área de entorno dos imóveis protegidos, juntamente com sua necessária delimitação, tal como ocorre com os bens cuja proteção especial foi dispensada.

METODOLOGIA

O trabalho parte da realização de pesquisas bibliográficas exploratórias de artigos científicos e estudos de outras obras relativas à temática do tombamento, principalmente daquelas que tratam de maneira mais específica sobre questões concernentes ao entorno dos imóveis reconhecidamente tombados.

É feita uma observação da legislação brasileira sobre o tombamento consolidada no ainda vigente Decreto nº 25 de 1937, principalmente de seu art. 18, que trata de forma generalizada sobre a vizinhança da coisa tombada. Diante dessa imprecisa reserva legal, por meio dos métodos dedutivo e histórico, busca-se compreender noção atual do entorno, assim como o vínculo ou influência entre esse e o objeto do tombamento, além de algumas das principais relações decorrentes do ato administrativo em questão, visando desenvolver a necessária conscientização e educação patrimonial dos proprietários destes imóveis específicos situados na zona de circunvizinhança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As apontadas lacunas no ordenamento brasileiro referentes à delimitação explícita sobre as questões do entorno, constatam a necessidade de que órgãos ou entidades de proteção a patrimônios sejam mobilizados com o intuito de estabelecer diretrizes para preservar a ambiência do tombamento. Isso, como maneira a influenciar a conservação da integridade do patrimônio tombado, tendo em vista que a este foi dado um reconhecimento especial de seu valor histórico e sociocultural para a sociedade no qual insere.

Considerando que o resumo é fruto das pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa "Desencriptando o direito à cidade nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri", especialmente nas atividades de extensão do projeto "Cidade para todos", da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Diamantina, com o fomento pelo Programa PAEx/UEMG, os resultados aqui apresentados são parciais, haja vista a futura apuração dos impactos da presente discussão na sociedade civil.

CONCLUSÕES

Diante do reconhecimento da relação entre o bem tombado com toda a área que o circunda, pode-se concluir que regulamentar a zona de entorno serve como instrumento essencial para manter preservado todo patrimônio e conscientizar os seus proprietários parece ser uma forma eficaz de respeito à ambiência e ao próprio interesse protegido. Por outro lado, considerando a relação dinâmica das atividades socioeconômicas e de serviços comumente exercidas na zona do bem principal tutelado e em seu entorno, decorrem a necessidade de realizar certas adaptações ao bem imóvel ou em sua ambiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto-lei nº 25**, de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CÂNDIDO, Nathalie Carvalho. Tombamento e entorno: embates entre os interesses públicos e privados e possíveis estratégias de conciliação. In: XXVIII Congresso Nacional do Conpedi, realizado de 13 a 15 de novembro de 2019. **Direito Urbanístico, cidade e alteridade**. Belém, 2019.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto; CRUZ, Danielle Maia; CÂNDIDO, Nathalie Carvalho. A dimensão social do entorno dos bens culturais tombados. In: XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT), realizado de 1 a 3 de agosto de 2019. **Anais XV ENECULT**. Salvador, 2019.

TOMBAMENTO E DESTOMBAMENTO: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E CONSEQUÊNCIAS DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO

Eduardo Barbosa Fernandes[118]
Jéssica Queiróz Pereira[119]

INTRODUÇÃO

O tombamento é a intervenção estatal restritiva em propriedades, públicas ou privadas, por razões históricas, artísticas, culturais ou ambientais, com o objetivo de proteger o patrimônio cultural brasileiro. No entanto, tal intervenção não importa em transferência da propriedade, pois existem diversas formas de atuar nesta proteção, das quais o artigo 216, §1º, da CRFB/88, faz menção a inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, além de outras formas de acautelamento e preservação. Além disso, no Decreto-Lei nº 25/1937, há regras básicas, sendo

118 Graduando do curso de Direito da UEMG - Unidade Diamantina; pesquisador extensionista voluntário do Projeto de Extensão "CIDADE PARA TODOS: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente", sob orientação do Professor Cristiano Tolentino Pires.

119 Graduanda do curso de Direito da UEMG – Unidade Diamantina; pesquisador extensionista voluntário do Projeto de Extensão "CIDADE PARA TODOS: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente", sob orientação do Professor Cristiano Tolentino Pires.

denominado como a Lei do Tombamento. É preciso refletir, no entanto, sobre as vantagens do tombamento para a sociedade e o porquê de ser interessante resguardar um bem de certas modificações. Deve-se, ainda, ponderar se este ato simbólico não interfere na vida prática da população e em até que ponto manter esta identidade é essencial. E, de igual modo, deve-se analisar as perspectivas das possibilidades de destombar esses bens que se encontram intervidos pelo Estado. Portanto, é de relevância geral, sobretudo academicamente e na prática forense, discutir as possibilidades para o destombamento, visto que as hipóteses de cancelamento do tombo não estão claramente explícitas no ordenamento brasileiro. Havendo esta lacuna jurídica, o artigo propõe-se a discutir quais as possibilidades e fundamentos para se requerer o destombamento de um bem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora não haja, de forma explícita, um rol taxativo ou exemplificativo de hipóteses de destombamento, em novembro de 1941, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, assinou o decreto-lei nº 3.866/1941, que admite o destombamento de um bem, se dessa forma atender a motivos de interesse público, podendo ser interposto recurso por qualquer legítimo interessado que seja cancelado o tombamento de bens pertencentes à União, aos Estados, aos munícipios ou as pessoas naturais ou jurídicas de direito privado. A partir deste decreto, a pesquisa discutirá quais as possibilidades e fundamentos para se requerer o destombamento de um bem, especialmente a ausência do interesse público na manutenção do tombamento, que embora inicialmente tenha existido, se perdera com o passar do tempo ou por outro motivo específico. Não se perca de vista também as hipóteses de negligente ausência de manutenção e preservação do bem por parte do Estado ou fomento dado ao particular, que se traduz em demasiado ônus ao proprietário, que não mais suporta arcar com os gastos da preservação de maneira integral.

METODOLOGIA

Utilizando-se de levantamento de dados, mediante pesquisa exploratória e adotando o método dialético, objetiva-se analisar por meio de

vertente jurídico-dogmática, as possibilidades e as lacunas advindas dos decretos acima citados sobre o tombamento e o destombamento, além de examinar hipóteses em que o interesse público sobressai à preservação de um bem, para, por fim, explorar a viabilidade de cancelar o tombamento deste bem.

A pesquisa envereda-se pela vertente jurídico-dogmática, em face do estudo dos manuais de Direito Administrativo, e orienta-se pela técnica jurídico-descritiva, a partir da análise interpretativa pormenorizada dos estudos já existentes a respeito da temática em tela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre o ônus impostos aos proprietários de bens tombados e as possibilidades da retirada do tombamento a partir da onerosidade excessiva imposta àquele são temas centrais no âmbito da academia que buscam o desenvolvimento de uma educação patrimonial crítica, plural e participativa. Ademais, considerando que o resumo é fruto das pesquisas em curso no âmbito do Grupo de Pesquisa "Desencriptando o direito à cidade nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri", especialmente nas atividades de extensão do projeto "CIDADE PARA TODOS: preservação e acesso ao patrimônio cultural na perspectiva sustentável para além da estrutura arquitetônica colonial excludente", sob orientação do Professor Cristiano Tolentino Pires, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Diamantina, com o fomento pelo Programa PAEx/UEMG, os resultados aqui apresentados são parciais, haja vista a futura apuração dos impactos da presente discussão na sociedade civil.

CONCLUSÕES

No que tange ao tombamento movido mediante intervenção estatal e com fulcro no interesse público, não há dúvidas de que, teoricamente, ele é meio conveniente para buscar a preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro. No entanto, da mesma forma que o Estado legitima seus entes a promoverem a defesa do patrimônio, é dada a qualquer legítimo interessado, por meio do aludido decreto-lei nº 3.866/1941, requerer o cancelamento do tombamento. Diante disso, pode-se concluir que

a possibilidade do destombamento é regulado por um dispositivo muito vago e restrito, além de ser necessário clarificar, por meio da discussão acadêmica e dogmática, quais as possibilidades em que o destombamento deve ser aplicado, como por exemplo, cita-se provisoriamente, a perda de interesse público na manutenção do tombamento do bem, a ausência de manutenção e preservação do bem por parte do Estado, dentre outros. É provisório, pois o presente estudo/pesquisa encontra-se em andamento, conforme mencionado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0025.htm>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 3.866, de 29 de novembro de 1941**. Dispõe sobre tombamento de bens no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Natural. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3866.htm>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

MEDIANDO CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Noeli de Fatima Rodrigues[120]

INTRODUÇÃO

A escola é um importante espaço de socialização e nela indivíduos devem compartilhar experiências, exercitar a empatia e compreender alguns limites dentro dessas diversidades de interesses emergem os conflitos escolares. Embora os conflitos sejam recorrentes no cotidiano educacional, como solucioná-los, ainda vem sendo uma grande problemática. Os agentes da escola (diretores, coordenadores, professores e demais) devem avaliar constantemente suas práticas e ações, uma vez que, o mundo passa por constantes transformações. Com isso, os profissionais da educação são convidados a refletirem formas construtivas de lidar com situações de conflitos.

Como nos aponta Chrispino (2007), em um passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, mas, com a massificação do ensino, agora alunos com diferentes experiências de vidas a acessam e precisam conviver em um mesmo espaço e atenderem a um tipo padronizado de currículo. Os professores, além de estarem aptos ao ensino dos conteúdos, precisam atuar como mediadores de atos violentos e inapropriados de alunos quase que diariamente. Como se verá aqui, ações violentas por parte de alunos estão deixando de ser mérito de adolescentes e vêm ocorrendo cada vez mais com turmas já na fase pré-escolar.

---

120 Graduada em Pedagogia; pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Uninter-PR e Psicopedagogia pela Universidade Positivo-PR.

Esta pesquisa buscou compreender a influência da mediação de conflitos para a aprendizagem de alunos do Infantil V da rede pública de ensino no município de Colombo-PR. Tem como objetivos específicos: levantar pressupostos teóricos que discutem o conceito de conflito escolar e sua mediação; e comparar práticas em sala de aula com os pressupostos teóricos levantados, com o intuito de compreender a relação teórico-prática que se estabelece.

O tema é pertinente porque convida o leitor a refletir sobre as necessidades de solucionar conflitos em salas de aula através de uma perspectiva crítica de atuação.

CONFLITO ESCOLAR E SUA MEDIAÇÃO

O conflito pode ser definido como uma falta de entendimento entre duas ou mais pessoas. Para Chrispino (2007), o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, podendo ser observado como um fenômeno natural. Ele ocorre sempre que existe uma divergência de opiniões. E tratando-se de relações escolares, o conflito segue presente, pois, segundo Saviani (2012), a escola não é neutra. Assim como pode ser instrumento de transformação, reproduz determinadas relações sociais ou justificativas para estas. Para Saviani (2012, p. 31), "Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais".

Professores devem realizar movimentos constantes de ressignificação de suas práticas em sala de aula, já que a escola possui a responsabilidade e possibilidade de tornarem acessível conhecimentos científicos e ampliação do repertório cultural aos seus alunos. São eles que oferecem possibilidade para que o discente desenvolva seu cognitivo dentro de uma aprendizagem mais significativa, que contribua para a formação de um cidadão capaz de questionar e pensar as relações sociais.

Entende-se que o espaço formal de ensino não é neutro, pois convive com pressões e heterogeneidades, recebendo pessoas em condições econômicas, crenças religiosas, valores e opiniões divergentes entre eles. Certamente, nesse espaço, os atos de violências e intolerâncias transbordam, tornando indispensável no âmbito escolar, abordagens pautadas na mediação de conflitos desde os primeiros anos de escolarização. Segundo

Chrispino (2007), para a introdução da mediação de conflito na escola, é preciso assumir que o conflito existe e deve ser superado para que a escola cumpra melhor as suas finalidades.

Ainda na abordagem de Chrispino (2007), mediação de conflitos é o processo no qual os participantes, com assistência de uma pessoa imparcial (mediador), colocam as questões em disputa objetivando desenvolver opções e atingir consenso aceitável entre as alternativas. O papel do professor na Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe relacionar os conteúdos aos temas transversais da atualidade, exigindo uma prática de educação diferenciada e identificando a cultura de paz como conteúdo com poder transformador e formador de identidades.

Com base nessa premissa, o professor mediador seleciona o ensino com foco em uma aprendizagem estruturada na qual ele constantemente realiza suas intervenções e busca transformar a escola em um espaço acolhedor, democrático e de aprendizagens significativas.

A mediação de conflito na escola favorece a superação de problemas e as relações sociais, pois não se pode negar a existência do conflito, já que, se o negamos, teremos que lidar com a manifestação violenta dessa negligência.

METODOLOGIA

Com o propósito de ampliar as discussões em torno do tema solução de conflitos e educação e de como a mediação da violência poderia contribuir com o ensino tornando a aprendizagem mais significativa, adotou-se a abordagem qualitativa, que "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN; BIKLEN apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Por se tratar do ambiente escolar, tomou-se como ponto de partida esta abordagem por ela trabalhar questões subjetivas, emocionais e sensações.

A pesquisa denomina-se exploratória, sendo realizada no contexto de uma escola pública de ensino fundamental de Colombo-PR. Para Severino (2007, p. 123), "a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de

trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto". Como técnica de pesquisa, foi utilizada observação em sala e uma entrevista com a professora regente da turma, para compreender o seu planejamento, seus objetivos e sua relação com a turma. Na segunda etapa, ocorreu o levantamento bibliográfico. Para a terceira fase do trabalho, ocorreram as análises comparativas e interpretações, à luz dos referenciais bibliográficos que resultaram no texto final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas observações da turma estudada, o comportamento agressivo e as atitudes de violências entre as crianças chamavam bastante a atenção. As brigas com agressões físicas e insultos ocorriam diariamente. O barulho era constante, as crianças não demonstravam concentração e nem interesses pelas atividades propostas, o que apontou para a necessidade de identificar os motivos e origens dos conflitos ali presentes. Segundo Estêvão (2008, p. 509), "no caso de conflitos entre pares, os fatores de indisciplina e violência podem estar: na falta de alguma homogeneidade entre o grupo-turma; na sobrelotação das escolas; ou na inexistência de condições acolhedoras e atrativas".

A citação acima é justificada pela resposta da regente da turma. A mesma coloca como dificuldade o número alto de alunos (28) na sala, estrutura da sala inadequada para o número de crianças, dificuldades de estabelecer comunicação com os alunos e dificuldades para realizar na prática um ensino pautado em teorias histórico-críticas, pois métodos tradicionais, punitivos e conservadores seguem unânimes no interior de diversas escolas pelo Brasil. Quando um professor recém-formado chega ao chão da escola com novas abordagens pedagógicas, costuma gerar desconforto (conflitos).

Ao longo do ano letivo, foram acontecendo ajustes nas abordagens pedagógicas e reformulação das relações em sala de aula. O planejamento foi sendo estruturado através de abordagens afetivas e acolhedoras, visto que os comportamentos mais violentos e de rivalidades entre as crianças pareciam ser resultados também de convivências exteriores ao espaço escolar, mas que repercutiam entre os pares no interior da escola.

Adotou-se um trabalho pautado na comunicação, na negociação, na construção de combinados, estimulação da criatividade na aproximação familiar, com dinâmicas de grupos com o objetivo de entender e promover a redução das atitudes violentas e melhorar as relações interpessoais. Com a atuação pautada na mediação do ensino e dos conflitos, a turma avançou consideravelmente, tornaram-se mais pacíficos e abertos ao diferente, à escuta e ao diálogo, demonstrando um amadurecimento e um salto na aprendizagem. Eles desenvolveram um pensamento mais crítico e já desde pequenos eram indagados sobre o papel da escola em suas vidas, levando-os a reflexões e à capacidade de refletir o poder do diálogo.

CONCLUSÕES

Com base nas análises práticas e teóricas, constata-se que cada vez mais os profissionais da escola deverão preparar-se para realizar um ensino focado na mediação de conflitos. O tema é tão relevante, que poderia ser pensado como uma disciplina a ser inserida nos cursos de formação de docentes. A educação formal atingirá o poder transformador quando os seus atores assumirem efetivamente as suas responsabilidades de atuação.

REFERÊNCIAS

CHRISPINO, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio. Aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 54, p 11-28, jan/mar.2007.

ESTÊVÃO, Carlos. Vilar. Educação, conflito e convivência Democrática. **Ensaio. Aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out /dez.2008.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINERAÇÃO NO BRASIL: SOB A ÓTICA DA SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAL

Amanda Cristina Muniz Pereira[121]
Andréia Cirina Barbosa de Paiva[122]

INTRODUÇÃO

A atividade de mineração possui grande influência no desenvolvimento econômico mundial, visto que a sociedade depende dos recursos extraídos por ela para fabricar seus utensílios e ferramentas. Apesar da sua importância do ponto de vista econômico, é necessário levar em consideração as condições de trabalho às quais os trabalhadores do setor estão expostos, muitas vezes violando direitos fundamentais. As consequências de muitas dessas violações só aparecerão anos mais tarde ou, até mesmo, nas gerações futuras como alterações genéticas (MELEK et al., 2017, p. 2).

É notório que atividades de mineração muitas vezes ocorrem "em local subterrâneo, no alto das montanhas ou em áreas remotas onde escolas, cuidados de saúde e outros serviços sociais são escassos ou inexistentes, bem como o apoio da família e da comunidade" (VINGÅRD; ELGSTRAND, 2013, p. 6). Estas precárias condições de trabalho e o ambiente social do entorno tornam os trabalhadores deste setor mais vulneráveis, com maior probabilidade de serem vítimas fatais de acidentes e doenças

121 Engenheira Civil; especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho.

122 Psicóloga; mestre em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência.

ocupacionais, sobretudo no mercado de trabalho brasileiro, onde observa-se estruturas sociais que propiciam o desrespeito aos direitos humanos.

O objetivo deste artigo foi analisar as condições de saúde e segurança do trabalho no setor da mineração no Brasil, conforme a literatura científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Minayo-Gomez, os processos de trabalho devem ser analisados a partir de dois enfoques, levando em consideração o plano social e econômico e o plano de condições de trabalho com repercussão na subjetividade do trabalhador.

Além do rompimento dos saberes dos trabalhadores, o trabalho é visto por eles como penosos e pesado, havendo riscos permanentemente presente durante a execução das atividades. Temendo situações piores ou, até mesmo, a falta de suprimentos básicos, muitos trabalhadores se arriscam e comprometem a sua vida para executarem o seu trabalho (MELEK et al., 2017, p. 8).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica que visa analisar os estudos publicados sobre as condições de trabalho na Mineração, bem como seus impactos na saúde do trabalhador. A coleta de dados foi realizada nas plataformas de artigos acadêmicos por meio da busca dos descritores mineração, saúde e segurança ocupacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhadores vinculam a qualidade de vida como qualquer benefício imposto pelo empregador, como os equipamentos de proteção individual, que são exigidos por norma. A qualidade de vida também está relacionada à condição de lazer. Por estarem grande parte do tempo distante das famílias, eles perdem os momentos de descanso e vivem em função do trabalho. As condições de trabalho vão além do espaço físico e atingem as emoções e sentimentos de todos esses trabalhadores (MELEK et al., 2017, p. 9).

O Brasil figura entre os dez principais países mineradores do mundo, com o maior número de empregados nesta atividade, incluindo aqueles subcontratados. Apesar de a legislação trabalhista ser considerada adequada tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo, a fiscalização nesta área é insuficiente, uma vez que não é considerada prioridade nas políticas públicas dos governantes (VINGÅRD; ELGSTRAND, 2013, p. 6), além de ser pouco exercida pelos trabalhadores e a comunidade (SCLIAR; CUNHA; INÁCIO, 2019, p. 34). Como resultado, são observadas carências de investimento e de pessoal qualificado para a supervisão e o controle e uma certa invisibilidade sobre as reais condições de trabalho e de segurança e saúde na mineração, comprometendo os dados estatísticos sobre acidentes e doenças ocupacionais.

Com o crescimento acelerado desta atividade no mercado brasileiro, e mundial, algumas empresas passaram a investir mais em segurança e saúde do trabalhador, o que se configura como um fator positivo, mas ainda é mais uma exceção do que uma regra. Mesmo diante de um cenário ainda muito difícil, pensando em maior visibilidade, o investimento em saúde ocupacional passou a fazer parte deste, ainda que de forma lenta. A produtividade aumentou, inclusive em razão da adoção de equipamentos modernos de mineração para a promoção da segurança, eficiência e produtividade. Contudo, não se observou o mesmo aumento na força de trabalho em geral, mas somente na subcontratação, prática tão repudiada pelos movimentos sindicais brasileiros.

Faria e Dwyer (2013, p. 155) comentam que "a subcontratação fragiliza a proteção conferida aos trabalhadores pelo emprego da legislação, levando-os a perder ambos: os direitos (aposentadoria, cobertura previdenciária, horas extras pagamento) e a segurança (padrões de Saúde e Segurança do Trabalho etc)". A subcontratação é claramente uma oportunidade para diminuir os direitos dos trabalhadores.

É importante ainda mencionar que este investimento supracitado contou também com a força das revisões das Normas Regulamentadoras (NRs) – de Segurança e Saúde Ocupacional na mineração que vieram a partir de 1999, ou seja, quando foram incorporados os princípios da Convenção 176 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – sobre Saúde e Segurança do Trabalho na mineração.

Os profissionais de segurança e saúde no trabalho que possuem como norte as regulamentações do setor apresentam perceptível dificuldade em implementar medidas necessárias. Muitas vezes, os próprios profissionais culpabilizam os trabalhadores pelas más condições de trabalho (MELEK et al., 2017, p. 16).

Cabe ressaltar que as NRs visam normatizar o ambiente de trabalho, mas pouco versam sobre as condições sociais em que os trabalhadores ficam inseridos ao exercerem sua profissão. As NRs pouco tratam de acesso à educação, lazer, atendimento médico, comércio variado com livre concorrência e preços justos e outros elementos essenciais ao pleno desenvolvimento humano dos indivíduos.

Vingård e Elgstrand afirmam que o progresso da mineração no mundo exige um aperfeiçoamento no campo preventivo. Nesta direção, são essenciais a adoção de políticas públicas de atenção à saúde do trabalhador, que visem o amparo dos mineiros por meio da legislação, investimentos em "fiscalização e controle de minas, boas estatísticas de acidentes e doenças ocupacionais e o desenvolvimento de programas de segurança e cultura de segurança" (VINGÅRD; ELGSTRAND, 2013, p. 13).

Em que pese os avanços tecnológicos e científicos empregados no mundo contemporâneo, diversos os autores (VINGÅRD; ELGSTRAND, 2013, p. 4; MILANEZ, 2019, p. 384) acreditam que a atividade de mineração não desaparecerá, tendo em vista a sua importância econômica e social para os países. Todavia, os atuais acidentes e doenças ocupacionais serão substituídos por outros, e o emprego, sim, é certo que diminuirá.

CONCLUSÕES

A partir da análise dos artigos, é possível identificar que, apesar da grande importância do setor minerário no Brasil, a precariedade nas condições de trabalho ainda se faz presente, especialmente diante de um Estado que não assume o seu papel de assegurar o respeito aos direitos individuais e coletivos na atividade de mineração.

É importante que haja uma maior participação dos profissionais, de forma a contribuírem como equipe para as melhorias necessárias, sendo possível uma conscientização coletiva e a luta por melhores condições de

trabalho e vida, bem como o reconhecimento pela direção das mineradoras de que a qualidade da sua empresa não passa apenas pelas características físico-químicas dos produtos, mas também pelo que ela produz na vida das pessoas envolvidas.

São inúmeras as ocorrências relacionadas ao campo de saúde ocupacional em um cenário que cada vez mais apresenta ruptura dos saberes e dos direitos humanos dos trabalhadores que exercem a atividade de mineração.

REFERÊNCIAS

FARIA, M. P.; DWYER, T. Safety and health in mining in Brazil. In: ELGSTRAND, K.; VINGARD, E. (Eds.). **Occupational Safety and Health in Mining** – Anthology on the situation in 16 mining countries: Arbete och Hälsa (Work and Health), v. 47, p. 150-169, 2013. Disponível em: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32882/1/gupea_2077_32882_1.pdf>. Acesso em: 19 ago 2020.

MELEK, Tangriane Hainiski Ramos et al. Condições de trabalho numa mineradora: o olhar de trabalhadores e de profissionais da saúde e segurança. **International Journal on Working Conditions**, n. 13, June 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Andreia/Downloads/Condiesdetrabalhonumamineradora-oolhardetrabalhadoresedeprofissionaisdasadeesegurana.pdf>. Acesso em: 15 ago 2020.

MILANEZ, Bruno. Mineração e Impactos Socioambientais: As dores de um país mega-minerador. In: WEISS, Joseph (Org.). **Movimentos socioambientais:** lutas: avanços: conquistas: retrocessos: esperanças. 1ª ed. Formosa: Xapuri Socioambiental, 2019.

SCLIAR, Cláudio; CUNHA, Daisy; INÁCIO, José Reginaldo. O mundo da mineração e o trabalho. In: POLIGNANO, Marcus Vinícius; GOULART, Eugênio Marcos Andrade; PROCÓPIO, José de castro (Orgs.). **Mar de lama da Samnarco na bacia do rio Doce:** em busca de respostas. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, p. 18-37, 2019.

VINGARD, E.; ELGSTRANd, K. **Occupational Safety and Health in Mining** – Anthology on the situation in 16 mining countries: Arbete och Hälsa (Work and Health), v. 47, 2013. Disponível em: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32882/1/gupea_2077_32882_1.pdf>. Acesso em: 19 ago 2020.

TEMAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO

Adriano Rosa da Silva, Klever Paulo Leal Filpo,
Marcia Teixeira Cavalcanti, Patricia Balistieri (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
Junho de 2021