

Gisleni Valezi Raymundo
organizadora

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

desafios e
perspectivas
à formação e
à inclusão




Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D85 Direitos humanos e políticas públicas: desafios e perspectivas
1.ed. à formação e à inclusão [recurso eletrônico]
 / organização Gisleni Valezi Raymundo.
 – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
 E-book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-24-4

1. Direito. 2. Direitos humanos. 3. Formação – inclusão.
4. Perspectivas. 5. Políticas públicas. I. Raymundo, Gisleni Valezi.

02-2021/24

CDD 323.0981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Direitos humanos: Ciência política 323.0981

<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-24-4.14.02.21>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Gisleni Valezi Raymundo
organizadora

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS:

desafios e perspectivas à formação e à inclusão



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes - UFVJM Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

A MULHER E O DIREITO DO TRABALHO: VIOLÊNCIA E ASSÉDIO SEXUAL NO TRABALHO	12
---	-----------

Adriana Recha Sarcinelli | Rúbia Zanotelli de Alvarenga

EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL	27
---	-----------

Cláudia Herte de Moraes

RESPONSABILIZAÇÃO, REFLEXÃO E EDUCAÇÃO DOS AGRESSORES NO COMBATE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: GRUPO DE AUTORES DE SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA - GASVID..	43
--	-----------

Sandra Aiache Menta | Aline Santos Guaraná | Suelen Santos Oliveira

PENSAR DIREITOS HUMANOS PELO CINEMA: GÊNERO, TRAVESTILIDADE E PROSTITUIÇÃO EM “PRINCESA”	57
---	-----------

Sullivan Charles Barros

A DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS MULHERES NO BRASIL SOB A ÓTICA DOS PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO	73
---	-----------

Welberte Ferreira de Araujo

ANÁLISE JURÍDICA DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DA POLÍTICA PÚBLICA DA CARCINICULTURA EM SERGIPE.....	88
---	-----------

Ilzver de Matos Oliveira | Ionas Josinaldo de Santana Santos |

Luíz Ricardo Santana de Araújo Júnior | William Timóteo

DESAFIOS DA ESCOLA EM RECONSTRUÇÃO: NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	104
--	------------

Adriana do Carmo Figueiredo

A ABORDAGEM JURÍDICA DO ESTUPRO CORRETIVO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	112
---	------------

Aluska Gomes da Costa | Sabrinna Correia Medeiros Cavalcanti

O CONTO DO SEGUNDO SEXO: A MULHER COMO SER HUMANO E SEUS DIREITOS NA HISTÓRIA	127
--	------------

Ana Beatriz de Castro Lucena Muniz

INTERSEÇÕES ENTRE A TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL - TMCE E AS POSSIBILIDADES DO APRENDER A APRENDER: UM OLHAR PARA O ENSINO INCLUSIVO	
--	--

NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA 141

Bárbara F Rocha Silva | Cleopatra Letícia A. J. Nascimento | Teresa de Souza Bahia

OS DIREITOS HUMANOS E OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS: RESGATE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO PARA UM NOVO CURRÍCULO ESCOLAR 156

Carlos Alberto Machado Gouvea | Eujacio Batista Lopes Filho | Neila Souza Leite

QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE E ACESSO A APRENDIZAGENS DURANTE A PANDEMIA170

Caroline Abegg | Fernanda Abegg

DIREITO À SAÚDE E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DA DECISÃO JUDICIAL DE FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS À LUZ DA TEORIA ARGUMENTATIVA DE NEIL MACCORMICK177

Fernando Fortes Said Filho

A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DO ENCARCERAMENTO FEMININO..... 192

Aline Cristina Moura | Jaqueline Aparecida Fernandes Sousa | Jaqueline Alves da Costa

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 204

Patrícia Teixeira Moschen Lievore | Annelize Damasceno Silva Rimolo |

Douglas Christian Ferrari de Melo

POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....217

Renata Cristina Machado | Mônica Santin

DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A CRIAÇÃO DA REDE DE PROTEÇÃO NA CIDADE DE SÃO CARLOS DO IVAÍ – PARANÁ 232

Jose Valdeci Grigoletto Netto

DA PUNIÇÃO À PROTEÇÃO: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS 240

Roberta Andrade e Barros

SOBRE A ORGANIZADORA..... 252

ÍNDICE REMISSIVO 253

APRESENTAÇÃO

Esta obra é um instrumento para as diversas áreas do conhecimento com o objetivo de contribuir pelo fortalecimento das instituições democráticas e para o desenvolvimento de uma cultura de paz e inclusão por meio de políticas públicas e educação atinentes à temática de direitos humanos visando à transformação da sociedade.

Os capítulos presentes nesta obra, na sua constituição e percurso, ressaltam a temática em Direitos Humanos e Políticas Públicas comprometidas com a defesa de tais direitos, essenciais à dignidade da pessoa humana. Abordam reflexões que propõem mudanças nas políticas educacionais e públicas para assegurar a adequada fruição dos Direitos Humanos. Propõem, ademais, ações voltadas para uma sociedade democrática fortalecida, que objetivam a conscientização dos cidadãos quanto à importância dos Direitos Humanos. Além disso, tratam de diversos pontos que tangenciam a temática como: direito à saúde e direitos de minorias, inclusive por meio de apresentação de dados e estudos estatísticos acerca da problematização das proposições destacadas.

Neste sentido, a obra inicia, em seu primeiro capítulo, fazendo abordagens dos aspectos fulcrais do assédio sexual nas relações de trabalho, buscando traçar o seu conceito, os elementos caracterizadores, suas espécies, bem como as razões que levam as mulheres a serem as maiores vítimas de violência e de assédio sexual na relação de emprego.

O segundo capítulo, por sua vez, iniciando por meio de um contexto histórico, tem como objetivo traçar alguns pontos de interseção entre meio ambiente, direitos humanos e educação, para refletir sobre esta tarefa fundamental e urgente para o exercício da cidadania global.

Descrever o Grupo de Autores de Situação de Violência Doméstica (GASVID) é o que pretende o terceiro capítulo apontando a iniciativa como uma das soluções para responsabilização, restauração e combate à violência contra a mulher, demonstrando como ocorre o processo de prevenção e redução de reincidência da violência doméstica na tentativa

de alteração do homem agressor, neste grupo, por meio da análise do trabalho de Terapia Ocupacional em algumas temáticas trabalhadas.

Pretende-se analisar, no quarto capítulo, o filme “Princesa” de Henrique Goldman, marcado pela experiência da prostituição a partir do enredo vivido por sua personagem principal, a travesti Fernanda. A história narrada pelo filme, sob a ótica de uma leitura *queer* é possível que o cinema seja um instrumento idôneo para reflexão sobre temas de Direitos Humanos, contribuindo para uma crítica aos valores patriarcais, machistas, sexistas e heteronormativos, propiciando outros sentidos para o imaginário social sobre a prostituição e a travestilidade.

O quinto capítulo analisa as perspectivas conceituais que subsidiaram as políticas públicas destinadas às mulheres no Brasil a partir de 1950 e as formas de resistência ao mito global das relações entre os sexos feminino e masculino, de redução das desigualdades sociais e de gênero, pautadas no paradigma da modernização.

O foco do sexto capítulo é analisar os debates sobre a sustentabilidade ambiental da criação de camarão em viveiros no Estado de Sergipe - em especial, no Baixo São Francisco - e apresentar a discussão jurídica que dela advém pela utilização de substâncias químicas na produção - sobretudo por ser uma atividade econômica desenvolvida em manguezais - principalmente oriundas das demandas judiciais promovidas pelo Ministério Público Federal na defesa das APPs (áreas de preservação permanente) e as normas constitucionais e infraconstitucionais sobre o tema, com destaque para a Lei Estadual nº 8.327/17 que versa sobre a Política Estadual da Carcinicultura.

A proposta do sétimo capítulo ensaio é discutir alguns conceitos relativos às políticas públicas e ações afirmativas, bem como compreender ações que possam efetivar direitos humanos no ambiente escolar em relação à questões de gênero, raciais, étnicas, desigualdade social, dentre outras necessárias.

O oitavo capítulo analisa a figura do estupro corretivo dentro do ordenamento jurídico brasileiro e suas principais consequências na seara penal com abordagem em sua tipificação como crime, os dados

estatísticos sobre os locais de maior incidência da conduta e como a doutrina e a jurisprudência abordam o assunto.

O nono capítulo destaca que “Não se nasce mulher, torna-se mulher” e apresenta a obra *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, o que viria a ser o início para compreender o significado da mulher na sociedade. O capítulo revisita o conceito de Beauvoir, bem como faz uso da abordagem distópica de Atwood, a partir de uma análise qualitativa das obras e documentos, para buscar compreender as razões pelas quais a condição feminina assumiu e assume papel secundário na sociedade. Problematisa como a cultura tradicionalmente sexista influenciou o sistema legal, bem como qual é o papel do Direito em permitir que a mulher seja protagonista de sua própria vida.

O décimo capítulo faz uma breve discussão sobre Ensino-Aprendizagem da pessoa com deficiência na perspectiva da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e traz um relato sobre as categorias de mediação que contribuem para mediar a aprendizagem de um estudante com Espectro Autista, sem abordar as espécies de deficiência. Discorre, ademais, sobre o papel que as Metodologias Ativas podem assumir nesse cenário.

O estudo apresentado no décimo primeiro capítulo tem como finalidade investigar o processo histórico dos povos indígenas brasileiros, com abordagem dos reflexos nos currículos escolares. O capítulo também pretende resgatar fatos omitidos pela literatura oficial, implicando desaparecimento da cultura, negando direito aos indígenas acerca dos massacres sofridos em manifesta desumanidade de tratamento a esse grupo minoritário.

O décimo segundo capítulo adereça-se ao tema da Questão Social e ressalta a necessidade do alinhamento entre assistentes sociais e educadores para garantir o acesso à educação, a fim de assegurar a inclusão e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na escola durante e após a pandemia, ressaltando os impactos da pandemia do COVID-19 na educação brasileira.

O décimo terceiro capítulo aborda os temas jurídicos decididos pelo acórdão proferido pela 6ª Câmara de Direito Público do TJ-PI no processo nº 2017.0001.012881-8, no qual se aborda a obrigatoriedade do fornecimento de medicamentos pelo Estado ao postulante e atende aos parâmetros estabelecidos pelo filósofo escocês Neil MacCormick sobre a incidência da teoria da argumentação ao caso concreto.

Analisar o encarceramento feminino sob a perspectiva da intersecção entre gênero e raça é o objetivo do décimo quarto capítulo que contém dados estatísticos para fundamentar sua proposição. Com efeito, a desigualdade de gêneros, oriunda da própria sociedade, associada à desigualdade racial, contribui para a estigmatização de mulheres e, conseqüentemente, para o seu encarceramento em decorrência de uma política ostensiva de combate às drogas.

Discutir a importância da formação de professores é o objetivo do décimo quinto capítulo para garantir o direito à educação dos alunos com deficiência visual. O texto reúne reflexões a partir de teorias oriundas de Jamil Cury e teoria de histórico-cultural de Vigotski.

A temática debatida no décimo sexto capítulo, por sua vez, tem o objetivo de debater sobre as políticas públicas e a importância da inclusão escolar ao propor uma reflexão sobre a dislexia e seus reflexos no processo de aprendizagem, com o objetivo de robustecer o debate acerca da educação inclusiva.

O décimo sétimo capítulo escrito propositadamente pelo autor em primeira pessoa, é trazer uma reflexão acerca da prática profissional na criação e implementação da rede municipal de proteção das crianças e adolescentes no Município de São Carlos do Ivaí (PR), que surtiu efeito a longo prazo.

Por fim, apresentar a evolução legislativa, bem como as políticas públicas brasileiras destinadas para a proteção de adolescentes autores de atos infracionais é o objetivo do oitavo capítulo.

Desta forma, os capítulos presentes nesta obra, trazem reflexões diversas como abordagem à violação aos direitos humanos dos indivíduos com orientação sexual diversa do padrão imposto pela sociedade,

portadores de deficiências, minorias, abordando temas relativos aos direitos cerceados de mulheres, indígenas, crianças, inclusive o direito à educação básica.

Os capítulos destacam que a sociedade sem direitos humanos garantidos para todos revela uma democracia e um Estado Social de Direito frágeis em assegurar liberdade e igualdade de direitos fundamentais básicos. Abordam percepções sobre o desmonte do estado democrático de direito, a evolução conceitual de Direitos Humanos e de Educação, os direitos relacionados ao respeito e à garantia das condições de vida das pessoas para viverem com dignidade, com respeito às diferenças, da Justiça Social e do Respeito à diversidade, sendo esta entendida não como desigualdade, mas como riqueza cultural, étnica, racial, de gênero, geracional, estimulando a promoção da cidadania e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, entre outras.

A obra aborda também a escola e a sociedade como espaço de conhecimento, debate, defesa e realização desses direitos iniciando, muitas vezes, pelo enfrentamento da cultura escolar na sua indiferença quanto aos temas abordados. Preconiza uma revisão sobre o tema com discussões pedagógicas, abordando um projeto político pedagógico, indicando pela necessidade do enfrentamento dos problemas ao desrespeitar os Direitos Humanos e a Educação nas suas diversas implicações por meio de políticas públicas inclusivas.

A organizadora

A MULHER E O DIREITO DO TRABALHO: VIOLÊNCIA E ASSÉDIO SEXUAL NO TRABALHO

Adriana Recha Sarcinelli¹

Rúbia Zanotelli de Alvarenga²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa abordar os aspectos fulcrais do assédio sexual nas relações de trabalho, buscando traçar o seu conceito, os elementos caracterizadores, suas espécies, bem como as razões que levam as mulheres a serem as maiores vítimas de violência e de assédio sexual na relação de emprego.

Ver-se-á que tal conduta acontece em decorrência de uma cultura machista, que culmina no desejo desmedido de posse e da opressão que os homens exercem em relação às mulheres, bem como de uma gestão empresarial que não prioriza os valores éticos da educação, do respeito, da igualdade e da integridade empresarial no ambiente de trabalho, haja vista que é dever do empregador respeitar a integridade física e psíquica do trabalhador.

O cerne do mercado e das grades corporações econômicas é assegurar a maximização do lucro, deixando de lado a importância de se estabelecer regras que possam promover a educação no trabalho.

Logo, a prática do assédio sexual não decorre apenas de uma herança cultural patriarcal e escravagista, oriunda de uma sociedade machista que enxerga a mulher como objeto sexual e como um ser inferior e submissa ao homem. Decorre também da negligência do empregador, que só pensa em lucro, posto que não assegura todas as medidas necessárias e preventivas no sentido de inibir que a mulher trabalhadora sofra qualquer tipo de constrangimento relativamente à

¹ Doutora em Língua Portuguesa. Diretora acadêmica (FAACZ).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5248551147897891>

² Doutora em Direito do Trabalho (PUC Minas). Professora I-nível A de Direito (FAACZ).
Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/2783143446913838>

liberdade sexual no local de trabalho. A violação deste dever por parte do empregador, que pode ocorrer por ação ou omissão, acarretará em indenização por dano moral ao empregado, independentemente da sanção penal cabível ao infrator.

Eis o que será visto no presente capítulo.

CONCEITO E ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO ASSÉDIO SEXUAL

O assédio sexual pode ser conceituado como a conduta reiterada de caráter lascivo que tenha como objetivo cercear direta ou indiretamente a liberdade sexual da pessoa que está sendo constrangida. Esse cerceamento pode ocorrer tanto a partir de um superior hierárquico, quanto entre trabalhadores do mesmo nível hierárquico.

De acordo com Reginald Felker (2007, p. 227), o assédio sexual ou chantagem sexual vem a ser “a perseguição, a importunação, visando a fim de natureza sexual. Denominado nos Estados Unidos como sexual *harassment*, e nos países de língua espanhola como acoso sexual, ou *hostigamiento* sexual; para os italianos *molestie sessuali*”.

No âmbito do Direito do Trabalho, a CLT ainda não trata especificamente sobre o assédio sexual. Pode o empregado assediado pleitear a rescisão indireta do contrato de trabalho, com base no art. 483, “a” ou “e”, da CLT, se o agente for o empregador, sem prejuízo da indenização por danos morais:

Art. 483. O empregado poderá considerar rescindido o contrato e pleitear a devida indenização quando: a) forem exigidos serviços superiores às suas forças, defesos por lei, contrários aos bons costumes, ou alheios ao contrato; [...] e) praticar o empregador ou seus prepostos, contra ele ou pessoas de sua família, ato lesivo da honra e boa fama; [...]

Para Barros (2011, p. 658), o assédio sexual resulta em sequelas de ordem psíquica, sendo também possível enquadrá-lo na hipótese do

artigo 483, “c”, da CLT, que trata da rescisão indireta por ato patronal que coloca o empregado em perigo manifesto de mal considerável.

Desse modo, o assédio sexual não só se revela como conduta anti-social, como também representa um aspecto extremamente negativo para a organização e meio ambiente do trabalho, desestabilizando-o, além de engendrar encargo oneroso pelos reflexos das demandas judiciais nas quais se pleiteia a reparação por dano moral, diante da ofensa pessoal e moral à vítima, sendo consequência típica dessa violência, a indenização por dano moral e a indenização trabalhista, pois, nesse caso, a vítima pode considerar rescindido indiretamente o contrato de trabalho, com base no art. 483, alínea “e”, e cumular com a indenização trabalhista, o pedido de reparação de dano. (ALKIMIN, 2009, p. 146)

Ademais, para o assediador, superior hierárquico, é causa de rescisão do contrato de trabalho por justa causa, com base no art. 482, além de incidir na responsabilidade patrimonial e criminal, sendo que, no caso de o agente causador ser o empregador, responderá pela indenização trabalhista e de natureza civil, que é o dano moral e material, também pelo crime previsto no art. 216-A do Código Penal, além de ter que arcar com prejuízos para a organização do trabalho como a rotatividade, o absenteísmo e o desfalque funcional. (ALKIMIN, 2009, p. 146)

A Constituição Federal de 1988 trata bem a questão relativa à proteção da liberdade e da dignidade do trabalhador no âmbito das relações de trabalho, ao estabelecer em seu artigo 5º, XIII, o seguinte: “Art. 5º. [...] XIII. É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, sendo assegurado o respeito à liberdade e à dignidade do trabalhador’.

Segundo Pamplona Filho (2011, p. 37), o assédio sexual constitui, assim, violação ao princípio da liberdade sexual, haja vista importar no “cerceamento do direito individual de livre disposição do próprio corpo, caracterizando-se como uma conduta discriminatória vedada juridicamente”.

A liberdade sexual compreende uma das expressões do direito à intimidade e à vida privada e, por isso, a liberdade sexual se relaciona diretamente com o direito à integridade física, este considerado como

o direito à vida e direito ao próprio corpo. A lesão à liberdade sexual pode ocorrer tanto dentro do ambiente de trabalho, quanto fora dele, desde que com o intuito de favorecimento de natureza sexual.

Logo, a noção jurídica de liberdade sexual está ligada a ideia de livre disposição do próprio corpo, concepção esta que se relaciona a uma visão individualista do ser humano, que pode ser sintetizada na frase, tão ouvida em tantos contextos diferentes, de que cada um faz com seu corpo o que quiser. (PAMPLONA FILHO, 2011, p. 31)

Sob tal perspectiva, Alves (2008, 2008, p. 40) assinala que “o assédio sexual é uma das mais horríveis demonstrações do abuso do poder de direção do empregador, abuso esse que, transformando a arte de sedução em chantagem, fere a liberdade do empregado e cerceia o direito inerente a todo ser humano de livremente dispor de seu corpo”.

De acordo com Belmonte (2009, p. 75), assediar constitui uma forma de interferência na liberdade de atuação de uma pessoa, que tem a sua autonomia pessoal usurpada ou turbada pela ação de outrem. Significa agir, de forma reiterada e sistemática, com a finalidade de constranger alguém. Importunar é a face mais branda do assédio, e a perseguição com insistência é a mais intensa. E ainda:

A repressão ao assédio, nas relações laborais, decorre da humanização e valorização do trabalho, para efeito de dignificação do trabalhador como pessoa humana. Daí que a ofensa a esses valores constitui dano de natureza moral, atinge, antes de qualquer aspecto patrimonial, os decorrentes direitos da personalidade do trabalhador. (BELMONTE, 2009, p. 75).

Destaca Belmonte (2009, p. 75) que a ameaça meramente circunstancial, com motivos ligados diretamente ao emprego, por exemplo, quando o empregado chantageia a chefe ou o chefe, chantageia a chefeia pretendendo prática de ato sexual sob pena de contar a mulher ou marido, conforme o caso, que o chantageado está saindo com outro, não é assédio sexual. O que não significa que o comportamento não possa vir a merecer composição por danos morais, sem prejuízo de

outras reparações cabíveis. Não é assédio sexual porque o ofensor não está se valendo de sua posição hierárquica e também pelo fato de que o motivo não está relacionado ao trabalho. Alguém de fora poderia igualmente fazer a chantagem.

Belmonte (2009, p. 91), ao discorrer sobre os bens jurídicos atingidos pelo assédio sexual, assevera que são os direitos da personalidade, em decorrência do tratamento respeitoso à liberdade sexual, está especificada por meio do direito de livre disposição do próprio corpo e escolha dos parceiros. O constrangimento imposto tolhe a liberdade de escolha do parceiro e do momento, causando humilhação e ofensa à dignidade do trabalhador, afetando a produção e causando sequelas de natureza psicológica à vítima.

Sendo assim, conforme Belmonte (2009, p. 92): “Basta que o trabalhador repudie a ação do ofensor para que fique configurado o constrangimento e a submissão a uma ação indesejada, que atinge o direito ao tratamento respeitoso no ambiente de trabalho e ‘a liberdade sexual’ do ofendido”.

Entre os elementos caracterizadores do assédio sexual, destacam-se os seguintes: a) Sujeitos: assediador e assediado, que tanto podem ser homem como mulher. Ambos podem figurar na posição de assediador como a de assediado; b) Conduta de natureza sexual: palavras, gestos, piadas, insinuações, gracejos, ameaça física ou verbal, ou qualquer ato ou conduta que indique o propósito de constranger ou de molestar alguém com o intuito de obtenção de favores sexuais se receptividade por parte da vítima; c) Rejeição da conduta do assediador: a conduta deve ser repulsiva e ofensiva à vítima, apta a cercear sua liberdade de escolha e invadir a intimidade e a privacidade da vítima; d) Reiteração da conduta: é um requisito híbrido, pois muitas vezes, um único ato, dada a imensa gravidade, poderá caracterizar o ilícito, independentemente de ter sido, ou não, reiterada a prática da investida de cunho sexual.

Quanto à reiteração da conduta do assediador, entende-se aqui que uma única manifestação grave do agente assediador já é suficiente para atingir o íntimo do empregado e, por consequência, a sua liberdade

sexual e dignidade no ambiente de trabalho, caracterizando, assim, a prática de assédio sexual.

Acerca disso, elucida Reginald Felker (2007, p. 136), que uma reiteração de atos não é elemento essencial à caracterização do assédio sexual, haja vista que uma só carta do Diretor enviada à subordinada, determinando sua presença em determinado local para uma sessão amorosa, sob pena de rescisão do contrato laboral, já caracteriza assédio sexual.

No tocante à rejeição da conduta do assediador, segue-se aqui o pensamento de Belmonte (2009), que assinala o seguinte:

A aceitação, por si só, não descaracteriza a ofensa. A aceitação, quando decorre da impossibilidade de resistir às investidas de superior hierárquico, está viciada pela coação e a inexibibilidade de conduta diversa das circunstâncias. Apesar da aceitação, se os constrangimentos direcionados à obtenção da conduta ficam caracterizados, bem como a impossibilidade, diante das circunstâncias, de resistir às investidas, a aceitação materializada em virtude das ameaças e não do desejo do trabalhador configurará o assédio. (BELMONTE, 2009, p. 93)

Depois de se conceituar o assédio sexual e esclarecer-lhe o seu significado à luz de valiosos ensinamentos trazidos à baila, é necessário verificar por quem ele eventualmente é praticado na seara jurídica brasileira e da legislação trabalhista em comento. O assédio sexual pode ser manifestado: a) pelo empregador contra o subordinado (art.483, alíneas “d” e “e”, da CLT); b) pelo preposto do empregador contra o empregado, o que irá caracterizar em dispensa indireta por justa causa do empregador por ato lesivo da honra e boa fama do empregado (art. 483, alínea “e”, da CLT), além da indenização por danos morais; c) pelo empregado contra colega ou clientes, o que irá ensejar em punição disciplinar por justa causa por incontinência de conduta ou mau procedimento (art. 482, alínea “b”, da CLT). Neste caso, a pessoa jurídica será responsável pelos atos que são praticados por seus prepostos. Trata-se de um aspecto que exige da empresa cuidados especiais, mediante a

aplicação de medidas preventivas e de rigor na seleção e fiscalização dos empregados para não ser acusada por atos dos mesmos. d) pelo empregado sobre superior hierárquico, punível também como justa causa (art. 482, alínea “b”, da CLT) e reparação de ordem moral; e e) por um cliente ou credor da empresa, ou até mesmo por um parente ou amigo do empregador, que frequente o ambiente de trabalho. Nesta situação, o empregador também irá se responsabilizar, porque possui o dever de impedir o assédio no ambiente de trabalho.

Imprescindível observar que o assédio pode ser praticado por chantagem ou por intimidação.

O assédio sexual por chantagem é aquele que se dá por meio de coação, com o propósito de obrigar a vítima a se submeter à vontade do assediador. Nesta espécie de assédio sexual, o assediador ameaça a vítima com a perda de benefícios ou até mesmo com a demissão para que se submeta a favores sexuais. Esta é a forma mais comum de manifestação do assédio sexual.

O assédio sexual por intimidação, também chamado de ambiental, é aquele que se dá por meio de insinuações de ordem sexual por parte do assediador, com a finalidade de criar um ambiente de trabalho hostil ou intolerável para a vítima, independentemente da condição hierárquica do assediante. São muito comuns nesta espécie de assédio sexual frases com conotação sexual, gestos, ou mesmo, insinuações sexuais, bem como exibição de material pornográfico. Trata-se, assim, de solicitações ou incitações sexuais inoportunas, sem a ameaça de um mal grave.

O Código Penal brasileiro disciplinou, em seu art. 216-A, o assédio sexual (por chantagem), com a seguinte redação: “Art. 216-A. Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função. Pena – detenção, de um a dois anos”.

A MULHER TRABALHADORA COMO SENDO A PRINCIPAL VÍTIMA DE ASSÉDIO SEXUAL NO TRABALHO

A mulher geralmente é a principal vítima do assédio sexual na relação de emprego. Mas pode ocorrer também o assédio sexual que parte da mulher em relação ao homem e o assédio envolvendo pessoas do mesmo sexo.

No entanto, observa-se que o gênero no qual mais sofre assédio sexual nas relações de trabalho é o sexo feminino, em decorrência do aspecto de dominação da mulher que ainda circunda a sociedade brasileira. Isso é decorrente de uma herança cultural patriarcal e escravagista, oriunda de uma sociedade machista que enxerga a mulher como objeto sexual e como um ser inferior e submissa ao homem.

Tal prática discriminatória é verificada com frequência em relação às mulheres, em decorrência de se restar evidenciada nas relações hierárquicas situação na qual o gênero feminino é relegado à condição de objeto. As relações patriarcais e capitalistas sempre proporcionaram aos homens oportunidades mais vantajosas de ascensão profissional e econômica no mercado de trabalho.

De acordo com Reginald Felker (2007, p. 227), o assédio sexual consiste em um fenômeno antigo, havendo quem o reporte como reminiscência atávica ao *jus primae noctis*, dos barões feudais, que se outorgavam o direito à primeira noite das noivas. No Brasil, seria de relembrar as relações dos Senhores da fase colonial e imperial com as escravas e, posteriormente, o relacionamento dos chefes de família e seus filhos, com as empregadas domésticas. Compreende-se, assim, uma tradição cultural machista e patriarcal, como a brasileira, seria normal que se refletisse, também nas relações de trabalho.

Ainda de acordo com Reginald Felker (2007, p. 229), o assédio sexual tem a finalidade última de criar condições inaceitáveis à parte ofendida, levando-a a pedir sua transferência do local de trabalho, de abdicar a um posto de comando, ou mesmo de pedir sua demissão e até

mesmo de desistir de determinada carreira ou profissão. Ao que se há de acrescentar os prejuízos de ordem psicossomática sobre a pessoa da vítima, com reflexos de conduta, depressão e enfermidades de toda sorte.

Em assim sendo, “o que mais emerge em fase mais recente, especialmente no âmbito das relações laborais, é a identificação desta conduta indesejável e o seu combate, como imperativo da dignificação do trabalhador”. (FELKER, 2007, p. 229)

Desse modo, trata-se de uma forma de violência que se escora na cultura machista, em razão de ainda existir o pensamento de que as mulheres devem servir aos homens, agindo estes como possuidores e controladores sexuais.

De acordo Jólia Lucena da Rocha Melo (2019, p. 3), a condição biológica da mulher também fora utilizada, por muito tempo, e ainda o é como justificativa para sua fragilidade e submissão ao ser humano mais forte, o homem.

Desse modo, na tese da condição biológica, além da fragilidade que se naturaliza para o gênero feminino por imposição cultural (e nada biológica), inserem-se questões preconcebidas, também, da naturalidade, de que tendo a mulher instituto materno inato, deve se dedicar, exclusivamente ao cuidado, ao zelo dos seus filhos, do seu esposo e dos demais familiares dependentes, bem como das tarefas domésticas, cabendo tão somente ao homem, o compreendido como ser humano forte, lutar pela sobrevivência no espaço público. (MELO, 2019, p. 3)

Verifica-se, assim, que não só o patriarcado promove interferências no que tange à dominação que se espraia em relação às mulheres, mas também fatores atinentes a outras heranças sociais brasileiras merecem análise, a exemplo da escravidão, fazendo-se certa ainda a necessidade de se conferir mira a outros atributos que atuam na constituição dos seres, tais como raça e classe social. Nesse passo, há de se anunciar três relações entre a sujeição das mulheres e marcas ideológicas, que são: a relação com o escravismo, com o patriarcado e com a ideologia capitalista que passa a operar com aquelas opressões

que ainda são sentidas em reflexos culturais, em regime adaptativo. (MELO, 2019, p. 4)

Conforme aponta Jília Lucena da Rocha Melo (2019, p. 20), “a história aponta demonstrações dos obstáculos sofridos pelas mulheres, enquanto tais, ao longo dos séculos. Junto a ela, a sociologia, a antropologia e a ciência jurídica apresentam feições complementares, habilitando uma visão integrada”.

Em razão disso, tais ciências juntas apresentam a descrição de uma sociedade e herança escravocrata, compreendida por racista e plasmada em regime capitalista. Ou seja, uma sociedade que permite a manifestação das piores formas de sistema de dominação sobre quem lhe é estranho, o que permite tornar hercúlea a missão de emancipação de qualquer mulher. (MELO, 2019, p. 20)

Assim, tendo a visão da mulher como um ser inferior e submissa entende-se o assediante que ela deve o corresponder prontamente, ao ponto de que ela se submeta a um pedido de caráter desabonador, caracterizando o assédio sexual ou até mesmo moral. Através desta conduta, o assediador procura atingir a mulher trabalhadora de modo opressivo, hostil e intimidativo.

Sob tal perspectiva, assinala Jília Lucena da Rocha Melo (2019, p. 49) que beneficia-se, o capitalismo, dos elementos discriminatórios para propiciar o aumento dos lucros, ao mesmo tempo em que rege suas leis de acordo com o que determinam as ideologias patriarcal e escravista, as quais impregnam seus rastros na sociedade dominante como forma de manutenção de poder.

A esse respeito, Alexandre Agra Belmonte (2009, p. 77) estatui que, em uma sociedade machista, o assédio sexual à mulher, nas relações de trabalho, supera a gravidade e a frequência do assédio ao homem, em virtude da discriminação que comumente a atinge nas relações de trabalho em comparação ao homem.

Acerca disso, assinala Fabiana Paes:

O machismo e o patriarcado marcam a trajetória de muitas mulheres no mundo todo, inclusive

impedindo o crescimento pessoal, educacional e profissional delas. É esperado da mulher que a mesma fique confinada à esfera privada, pois confinando a mulher em sua casa no seu lar, cerceia-se a sua liberdade, inclusive, a liberdade sexual. Reflete-se na ideia de que a mulher deve servir ao seu esposo, aos filhos, aos idosos, como sua principal cuidadora. Ao esposo, ao namorado, ao amante, ao ex-marido, ao ex-namorado deve prestar “serviços sexuais”, afinal o homem é “um macho” e a mulher, “uma fêmea”. No ambiente de trabalho, reproduzindo este padrão, deve servir ao patrão ou ao chefe. (PAES, 2019, p. 397)

Fernanda Paes (2019, p. 397) ainda relata que numa época não muito distante, somente era permitido às mulheres ocuparem o espaço privado. A partir do momento que as mulheres foram autorizadas a votar, a trabalhar e a estudar, rompendo a ideia tradicional de que a mulher deveria permanecer no espaço privado, passou gradualmente a ocupar os espaços públicos, inclusive o ambiente de trabalho. Desse modo, intensificam-se cada vez mais os conflitos entre homens e mulheres. É bem verdade que o comportamento hostil no ambiente laboral não é novidade, tampouco registrada em apenas algumas sociedades. Infelizmente, essa hostilidade é notada nas distintas partes do mundo, mesmo em países economicamente avançados, e tem relação direta com o comportamento machista, e com a cultura patriarcal ainda vigente, que prega a objetivação do corpo da mulher, isto é, a ideia de que objetos podem ser tocados, e que tudo pode ser falado, ainda que de forma violenta, grosseira e sem o consentimento.

Com efeito, a partir do momento em que as mulheres romperam com o paradigma do espaço privado como o lugar das mulheres, e passaram a ocupar o espaço público, e a terem o direito ao trabalho, surge o problema da objetificação do corpo da mulher. O ataque sexual a uma mulher no ambiente de trabalho, prejudicando seu desempenho laboral, trazendo sequelas para sua integridade física e moral, significa uma mensagem simples e clara da cultura patriarcal, querendo dizer

que este não é um espaço que as mulheres têm o direito de ocupar. (PAES, 2019, p. 398)

Para fixarmos essa ideia de que a mulher é uma das maiores vítimas, de acordo com um levantamento trazido por Rodolfo Pamplona Filho:

45% do contingente feminino da administração federal dos EUA sustentaram que tiveram que suportar algum tipo de assédio no trabalho. Nos países baixos, 58% das mulheres entrevistadas viveram situação semelhante no Canadá esse percentual é de 48%. Na Espanha, um estudo realizado pela União Geral de Trabalhadores – UGT, em 1987, constatou que 84% das mulheres de distintos setores declararam haver sofrido assédio sexual verbal, 55% sofreram assédio sexual consistente em olhares lascivos, gestos insinuantes, 27% foram vítimas tanto do assédio físico (roçamentos, beliscões, toques, encurralamentos) e, finalmente, 4% sofreram forte contato físico. Enquete realizada na França, pelo instituto Louis Harris, constatou que 12% das mulheres afirmaram terem sido submetidas a assédio sexual por chantagem e 48% enfrentaram um clima desprezível. No Brasil, pesquisa realizada no princípio do ano de 1995, em doze capitais, constatou que 52% das mulheres que trabalham já foram assediadas. (PAMPLONA FILHO, 2011, p. 62)

É sabido que as mulheres vêm cada vez mais conquistando espaço no mercado de trabalho, podendo concorrer a um cargo de emprego em pé de igualdade com o sexo masculino. Mesmo assim, vê-se que a discriminação e a hostilização da mulher em relação ao homem ainda representam uma realidade.

Nesse aspecto, é a necessidade econômica que sujeita a mulher trabalhadora a trabalhar de forma tão hostil, haja vista que a necessidade de sobrevivência sujeita o ser humano a todo tipo de violência, humilhação e, inclusive, a risco de vida. Na relação de emprego, é ela que faz o trabalhador retornar dia após dia ao seu trabalho, ainda que

em sofrimento de assédio moral ou assédio sexual, ainda que em lesão aos seus direitos de personalidade, pois se assim não fosse, sobraria apenas negação de vida. (MELO, 2019, p. 143)

Segundo Belmonte (2009, p. 76), em uma sociedade machista, o assédio sexual à mulher, nas relações de trabalho, supera a gravidade e a frequência do assédio ao homem, em virtude da discriminação que comumente a atinge nas relações de trabalho em comparação ao homem.

Informa Baracat (2003, p. 246) que, embora a mulher seja mais comumente vítima do atentado à liberdade sexual no ambiente de trabalho, o dever de cuidado do empregador para com o ambiente de trabalho deve se estender a todo trabalhador, independentemente do sexo, em decorrência das disposições contidas no art. 5º, I, e art. 7º, XXX, da Constituição Federal de 1988.

As razões que levam a mulher a ser a maior vítima da prática do assédio sexual são muito bem delineadas por Maria Aparecida Alkimin (2009, p. 144). Ensina a autora que a forma de organização da sociedade hodierna influenciou o modo de organização do trabalho. A liberdade sexual fez com que as mulheres evoluíssem e passassem a concorrer em igualdade de condições com a mão-de-obra masculina; elas ocupam os mais variados postos de trabalho que até então eram privativos dos homens, e, até mesmo pela cultura de que são dóceis e submissas, ficam mais vulneráveis a essa violência, que decorre, precisamente, de uma relação de poder típica da relação de trabalho, na maioria das vezes. Apesar disso, afirma a autora que, embora as mulheres sejam as maiores vítimas, não se descarta a possibilidade de o assédio sexual ser praticado contra homens, pelo fato de as mulheres estarem ocupando cargos de hierarquia, tanto no âmbito produtivo quanto no administrativo.

Por isso, conforme Alves (2008, p. 30), o assédio sexual é uma forma de discriminação no trabalho por motivo de sexo, “na medida em que condiciona a obtenção, manutenção e sucesso no emprego ao atendimento de favores sexuais por parte do superior hierárquico, principalmente”.

CONCLUSÃO

Coagir a vítima a barganhar vantagens profissionais com um favor sexual constitui em violação à dignidade da pessoa coagida e a sua liberdade sexual, constituindo em violação aos direitos humanos fundamentais da mulher trabalhadora. Portanto, como medidas de prevenção, torna-se mister implementar medidas educativas, bem como a elaboração de programas preventivos socioambientais concernentes à prevenção e ao combate do assédio sexual no ambiente de trabalho. Portanto, é dever do empregador fiscalizar o ambiente de trabalho, de modo a garanti-lo de forma saudável e equilibrada, para que a mulher trabalhadora possa executar o seu labor em paz e com segurança

REFERÊNCIAS

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Violência na relação de trabalho e a proteção à personalidade do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2009.

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na relação de trabalho**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2008.

ALVES, Gabriel Alexandrino. **Assédio sexual: um novo paradigma para o direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2008.

BARACAT, Eduardo Milléo. **A boa-fé no direito individual do trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. 7 ed. São Paulo: LTr, 2011.

BELMONTE, Alexandre Agra. O assédio à mulher nas relações de trabalho. In: FRANCO FILHO, Georgeton de Sousa (Coord.). **Trabalho da mulher**. Homenagem a Alice Monteiro de Barros. São Paulo: LTr, 2009.

ELUF, Luiza Nagib. **Crimes contra os costumes e assédio sexual**. São Paulo: Jurídica brasileira, 1999.

FELKER, Reginald. **O dano moral, o assédio moral e o assédio sexual nas relações de trabalho**. 2 ed. São Paulo: LTr, 2007.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2000.

MELO, Jília Lucena da Rocha. **As mulheres e o direito do trabalho**. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2019.

MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente**: um direito adulto. Revista de Direito Ambiental, São Paulo, Ano 4, n. 15, p. 35-55, Jul./set. 1999.

NASCIMENTO, Sônia Mascaro. **Assédio moral**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

NASCIMENTO, Nilson de Oliveira. **Manual do poder diretivo do empregador**. São Paulo: LTr, 2009.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo. **Proteção jurídica à saúde do trabalhador**. 4 ed. São Paulo: LTr, 2002.

PAES, Fernanda. O assédio sexual sob a ótica do contexto nacional e internacional. In: ARAUJO, Adriane Reis *et al.* **Direitos humanos no trabalho pela perspectiva da mulher**. Belo Horizonte: RTM, 2019.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **O assédio sexual na relação de emprego**. 2 ed. São Paulo: LTr, 2011.

SCHIAVI, Mauro. **Ações de reparação por danos morais decorrentes da relação de trabalho**. 4 ed. São Paulo: LTr, 2011.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos de personalidade e sua tutela**. 2 ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2005.

VÁLIO, Marcelo Roberto Bruno. **Os direitos da personalidade nas relações de trabalho**. São Paulo: LTr, 2006.

EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL

Cláudia Herte de Moraes³

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação ambiental teve crescente alcance, porém os esforços realizados ainda são insuficientes para que tenhamos uma ampla vivência cidadã com plena consciência ambiental. A área ganhou espaço como política pública em 1999, na instauração da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e, posteriormente, com a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). A comunicação ambiental da mesma forma passa a ter importância, associada ao ProNEA, especialmente pelo modelo de educomunicação socioambiental divulgado pelo Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2005).

Os fatos da agenda pública ambiental na história recente no Brasil revelam que estamos distantes de um ideal proposto pelo conceito de desenvolvimento sustentável, construído nos anos 1980 e consolidado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco-92 ou Rio-92. Em 2020, o desmatamento foi novamente um recorde na Amazônia, o segundo pior ano desde 2015 segundo dados do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe). Também outro bioma, Pantanal brasileiro, considerado um dos maiores em biodiversidade, teve 30% de destruição no ano de 2020 por conta das queimadas, segundo Organizações Não-Governamentais em atuação na região. (GIMENES, 2021).

O retrocesso das políticas públicas ambientais brasileiras sob comando do governo de Jair Bolsonaro (WERNECK et. al, 2021), soma-se às perspectivas desveladas pela pandemia da Covid-19, que impactou o mundo em função das ameaças à vida humana, associadas às mudanças

³ Doutora em Comunicação e Informação. Jornalista. Professora adjunta (UFMS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2586087509529910>

climáticas e às desigualdades sociais e econômicas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), no início de 2021, o mundo contabilizava a notificação de 82 milhões de contaminados e mais de 1,8 milhão de mortos. Um novo campo do conhecimento, chamado Uma Saúde (One Health), realiza estudos com objetivo de “[...] apontar soluções para essa intersecção dinâmica que gera enfermidades, como a Covid-19 e outras doenças emergentes e reemergentes [...]”. (BUSS; MAGALHÃES, 2021).

Diante deste cenário contemporâneo de desafios socioambientais, é preciso fortalecer os espaços da educação ambiental e da educação para os direitos humanos. Afinal, como fazer uma mudança cultural desta magnitude, com vistas à transição planetária e sustentável sem passar pela educação? O objetivo deste capítulo, portanto, é traçar alguns pontos de interseção entre meio ambiente, direitos humanos e educação, para refletir sobre esta tarefa fundamental e urgente. Para isso, focalizamos a crise ambiental, bem como os pontos de interface entre as áreas conectadas visando à construção participativa de uma cidadania planetária, global e sustentável.

DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE

Inicialmente podemos considerar a Declaração de Estocolmo como marco do Direito Ambiental, na qual foram estabelecidos 26 princípios que reúnem tanto preocupações ambientais quanto de desenvolvimento das nações, unificando diversos interesses, tais como proteção ambiental, biodiversidade, combate à poluição e à pobreza, demandas do desenvolvimento social e tecnológico, entre outros. (HAMMARSTRÖN & CENCI, 2012; MANIGLIA, 2015).

O entendimento de que os direitos humanos e o direito ao meio ambiente equilibrado ecologicamente são requisitos para qualidade de vida sadia - e estão interligados, parte do princípio de que “[...] ambos têm como objetivo a preservação da qualidade de vida dos seres humanos. A violação de um representa, conseqüentemente, a violação do outro em virtude da inserção de um no outro.” (HAMMARSTRÖN & CENCI,

2012, p. 829). Trindade (1993⁴ apud HIGA; SOUZA JR, 2019) indica a importância no reconhecimento do direito ambiental como um direito humano, na consideração à resolução de problemas de condições de vida, erradicação da pobreza, acesso à educação, saúde, alimentação, moradia e outros direitos sociais que compõem o conceito de direito a uma vida digna.

Por outro lado, importa destacar o contexto das demandas do movimento ambientalista construídas em vários países, especialmente a partir dos anos 1960, como aponta Diegues (2001), que trouxe à tona um novo ecologismo, em contraposição a uma ideia genérica de “proteção da natureza” das sociedades protetivas do século 19. O Maio de 1968 teve força como movimento de militantes pela paz, pelas minorias, pela cidadania e também pela ecologia. “A ‘marca da recusa’ dos ecologistas era dirigida ao progresso armamentista e o consumismo, questões que já aportavam na lista dos ambientalistas da época” (MINC, 1997⁵ apud MORAES, 2016, p. 31).

O socioambientalismo foi uma construção diferenciada no Brasil, conforme Santilli (2005), pois “[...] passou a representar uma alternativa ao conservacionismo/preservacionismo ou movimento ambientalista tradicional [...]” (p. 19), sendo este último mais distante dos movimentos sociais e das lutas políticas por justiça social. No Brasil, o movimento influenciou de forma decisiva a criação de bases sólidas de direitos ambientais que constam na Constituição Federal de 1988, bem como “para a interpretação sistêmica dos direitos ambientais, sociais e culturais, como na legislação infraconstitucional, que lhes deu maior concretude e eficácia.” (p. 4).

Inclusive, nossa Constituição incorporou um pensamento emergente do paradigma socioambiental, relacionado aos princípios elaborados em 1987 no Relatório Brundtland, conhecido também como Nosso Futuro Comum. Desta forma, a inovação trazida em nossa Carta

⁴ TRINDADE, Antônio A. C. **Direitos humanos e meio ambiente**: paralelo dos sistemas de proteção internacional. Editora S.A. Fabris Editor, 1993.

⁵ MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

Magna pode ser atribuída ao movimento social e ambiental, ou seja, fruto de conscientização social e ambiental daquela época, após o fim da ditadura militar brasileira (1964-1985).

Décadas após a Constituição, os defensores dos direitos humanos enfrentam batalhas diárias para que os direitos da cidadania sejam efetivados, sendo de igual forma aos direitos ambientais.

O problema da tutela jurídica do meio ambiente manifesta-se a partir do momento em que sua degradação passa a ameaçar não só o bem estar, mas a qualidade de vida, se não a própria sobrevivência do ser humano. O que é importante é que se tenha consciência de que o direito à vida, como matriz de todos os direitos fundamentais do homem, é que há de orientar todas as formas de atuação no campo de tutela do meio ambiente. (FINDLEY, 2003, p.12⁶ apud HIGA; SOUZA JR, 2019, p. 440)

Na perspectiva dos movimentos sociais, segundo Vieira (1998), a conquista da cidadania depende da observação e luta pelos direitos, inclusive de direitos difusos da humanidade, que incluem o direito ao meio ambiente. Estes são considerados de terceira geração, visto que se somam aos direitos individuais e sociais. Com isso, podemos afirmar que questões ambientais contemporâneas afetam diretamente a qualidade de vida e o direito ao desenvolvimento e, desta forma, são questões de Direitos Humanos. Para compreender a dinâmica dos desafios ambientais, trazemos os temas atuais que demandam atitudes e ações urgentes para a busca da cidadania planetária na seção seguinte.

EMERGÊNCIA CLIMÁTICA E COVID-19

Em 2019 os cientistas anunciaram o estado de emergência climática (RIPPLE et. al, 2019), na medida em que já estamos convivendo com os efeitos do aquecimento global. Os três anos mais quentes da história até o momento foram, em ordem, 2016, 2020 e 2019. Ou seja,

⁶ FINDLEY, Roger W. The future of environmental law. **Revista de Direito Ambiental**, 2003.

claramente a mudança climática já chegou. Segundo dados da Agência de Meteorologia dos Estados Unidos (NOAA) “existe uma condição também que indica que os gases do efeito estufa na atmosfera estão com os índices mais altos já registrados desde o início da série histórica há 140 anos”. (PAIVA, 2021, online). No início de 2021, o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) António Guterres afirmou que chegamos a um “ponto de ruptura” para a ação climática. O líder salientou que a resposta das nações ao desafio está totalmente inadequada e citou dados quanto aos níveis de emissões de dióxido de carbono (CO₂) que batem recordes, o aumento dos incêndios florestais, enquanto que se multiplicam eventos extremos ao redor do planeta⁷.

A doença Covid-19 teve grande impacto ao longo de 2020, especialmente a partir de março, quando foi declarada como pandemia pela OMS e está relacionada aos desequilíbrios ambientais causados pela humanidade:

Entre as questões ambientais que condicionam a emergência de zoonoses virais com potencial pandêmico, encontra-se a quebra do equilíbrio proporcionado pela biodiversidade. Uma relação dinâmica entre espécies animais e vegetais, inclusive de micro-organismos, mantém vírus e outros micro-organismos naturalmente controlados e contidos num ecossistema saudável. (BUSS; MAGALHÃES, 2021, online).

Após o “ano Covid-19”, alguns espaços para a discussão da mudança climática estarão de volta, como prospecta Rowlatt (2021). Entre estes, a conferência climática, prevista para novembro de 2021 em Glasgow, Reino Unido, que deve revisitar e revisar o Acordo de Paris (2015), considerado um dos mais importantes da história, pelo fato de que praticamente todas as nações acordaram fazer planos para redução das emissões. O Acordo foi de que até o final do século a temperatura global não deveria superar 2°C em relação aos níveis pré-industriais. A reunião de Glasgow deveria ter sido em 2020. Adiada pela pandemia, terá

⁷ Ver: Apostando na juventude, Guterres diz que emergência climática é prioridade número 1 para ONU. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1738372>

a missão de ampliar as metas para que o Acordo seja cumprido. Além disso, estão em vigor as 17 metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, estabelecidos sob a Agenda 2030.

Rowlatt (2021) destaca que outros temas merecem atenção, como por exemplo o anúncio da China feito na Assembleia Geral da ONU em setembro de 2020, quando o presidente Xi Jinping comunicou que os objetivos do gigante asiático é tornar-se neutro em emissões de carbono até 2060. Antes, União Europeia e Reino Unido anunciaram reduções. Segundo a ONU, são mais de 110 países que estabeleceram uma meta de “zero líquido” até meados do século, ou seja, sem acrescentar novas emissões (ou seja, tudo o que é emitido, é compensado). A eleição e posse de Joe Biden nos Estados Unidos foi também uma notícia importante neste contexto. A redução dos custos das energias renováveis; a retomada pós-pandemia com taxas de juros mais baixas indicando retomadas “verdes”; pressão pública por negócios para a transição de emissão zero.

As dimensões da conjuntura e crise ambiental da atualidade foram evidenciadas em discussões e cúpulas ao longo das últimas décadas, especialmente a partir das Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972. Desta forma, governantes e a própria ONU, principal articuladora destes eventos mundiais, participaram na organização da agenda pública para o debate de temas importantes para o desenvolvimento sustentável como “preservação ambiental, efeito estufa, mudança climática e biossegurança, antes restrito ao círculo de ambientalistas e cientistas, atualmente é agenda de governança ambiental global” - e com isso tornaram-se preocupações cotidianas. (GUIMARÃES & FONTOURA, 2012, p. 522).

Ao lado da ONU, os cientistas do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, na sigla em inglês de *Intergovernmental Panel on Climate Change*) passaram a obter protagonismo crescente. Com isso, indicaram que se não houver uma transformação no modo de vida de grande parte da população mundial que leve à uma drástica redução das emissões de carbono (de efeito estufa) graves consequências serão

sentidas, entre estas, aumento do nível dos oceanos, aquecimento dos oceanos, perda da biodiversidade, modificações drásticas em vários pontos do planeta, levando à precariedade das condições de vida, bem como a dificuldade de plantio de alimentos em grande escala. (IPCC, 2007). Os eventos climáticos extremos, especialmente intensas chuvas, ondas de calor e de frio, tempestades, ciclones e furacões são mais frequentes e rigorosos; além disso, atingem e repercutem de forma desigual, ampliando as questões relacionadas às populações vulneráveis. (IPCC, 2011, 2014). Para resumir, podemos destacar que:

O aquecimento do sistema climático é inequívoco, e desde a década de 1950, muitas das mudanças observadas não têm precedentes ao longo de décadas a milênios. A temperatura da atmosfera e do oceano subiu, as quantidades de neve e de gelo diminuíram, o nível do mar subiu, e as concentrações de gases de efeito estufa aumentaram.” (IPCC, 2013).

Com o agravamento da crise em diversas regiões do mundo, foram sendo abertos fóruns internacionais para debater temas específicos gerados pelo estresse ecossistêmico planetário. Conforme Guimarães e Fontoura (2012), esta dinâmica foi aprofundada desde a Rio-92, resultado da globalização que reforçou a ideia de um tipo de desenvolvimento incapaz de “responder aos tradicionais desafios de superação da pobreza e desigualdade e aos novos desafios resultantes dos limites ecológicos e das severas restrições ambientais para alcançar um desenvolvimento sustentável no século XXI.” (GUIMARÃES & FONTOURA, 2012, p. 510). Os autores também destacam que atores não estatais, tanto da sociedade civil quanto privados passaram a fazer parte das decisões, com destaque ao papel da comunidade científica na prevalência e adoção da Convenção sobre Mudanças Climáticas.

A Convenção das Nações Unidas sobre Diversidade Biológica (CBD) é um destes fóruns específicos. Para Buss e Magalhães (2021), citando a Organização Mundial da Saúde (OMS), indicam que a crise sanitária global trouxe a necessidade de reconhecer a importância crucial da conservação da biodiversidade. Referem-se à comprovação de

que quanto maior a biodiversidade, maior a “diluição e o confinamento de potenciais patógenos no ambiente natural, ao passo que a perda da biodiversidade e o seu deslocamento permite que patógenos se modifiquem em busca de novos hospedeiros”. (BUSS; MAGALHÃES, 2021, online). Neste sentido, que a Covid-19 possa servir de alerta.

Direitos humanos e políticas públicas são essenciais neste momento da humanidade, em que estamos em suspenso em nossas experiências cotidianas por conta das dimensões da pandemia da Covid-19 e passamos a conviver com a fragilidade da vida, em especial para os mais vulneráveis. A emergência climática é um cenário já posto e cada região ou país precisa se colocar como atuante e parte na construção das soluções possíveis. Desta forma, fazemos um recorte panorâmico atual, relacionado às violações dos Direitos Humanos no Brasil, como foco no meio ambiente.

Em janeiro de 2021, a Coalition Solidarité Brésil (Coalizão Solidariedade Brasil) lançou a segunda edição do Barômetro, documento com análise da situação dos Direitos Humanos e do meio ambiente no Brasil. A entidade foi criada após a eleição de Jair Bolsonaro e reúne organizações francesas que atuam na solidariedade internacional com parceiros brasileiros, com objetivo de alertar o futuro da democracia e dos direitos humanos no país. O Barômetro observa 11 temas, como pandemia, racismo, violência policial até desmatamento e proteção dos Povos Indígenas. O resultado é evidente quanto ao aumento das violências e violações, bem como da desigualdade social tendo as populações excluídas historicamente como alvo - povos indígenas e tradicionais, comunidades camponesas, mulheres, negros, LGBTQIA+ e moradores de periferias. (RFI, 2021).

No recorte ambiental, o segundo ano do governo Bolsonaro aprofundou medidas que começaram a ser feitas em 2019, com principal característica o desgoverno: “Ao mesmo tempo em que desmonta a governança ambiental construída desde a Constituição de 1988, o governo se recusa a fazer política pública.” (WERNECK et. al, 2021, p. 3). Conforme relatório do Observatório do Clima, o orçamento do Ministério do Meio Ambiente do governo Bolsonaro, planejado para este ano, é o menor em 21 anos: menos 27,4% no orçamento federal previsto para

fiscalização ambiental e combate a incêndios florestais, comparado ao orçamento de 2020. Essa redução é proposta exatamente no momento em que há aumento do desmatamento, incêndios na Amazônia e no Pantanal, entre outros dramáticos cenários vividos na área ambiental. Como consequências da desgovernança e da desproteção para as questões ambientais em 2020, o relatório aponta: a alta do desmatamento; as queimadas no em no Pantanal; invasões de terras indígenas; impacto da Covid-19 nas aldeias e recusa de socorro; assassinatos de atividades; ameaças de boicote às exportações brasileiras. (WERNECK et. al, 2021).

O desmatamento da Amazônia Legal em 2020 totalizou 8.426 km², segundo dados do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe) em reportagem do portal G1 (GARCIA & PINHEIRO, 2021). Várias ações contribuem para que a fiscalização não consiga diminuir estes dados, entre elas a paralisação do Fundo Amazônia, desde 2019 pelo governo brasileiro, “sob alegação de irregularidades que nunca foram demonstradas em repasses para ONGs.” (WERNECK et al., 2021, p. 12). No Pantanal, as queimadas destruíram cerca de 30% do bioma, com consequências sérias na perda de vegetação, morte de animais e desequilíbrio da biodiversidade regional. Entre as causas, a seca extrema e a ação humana que causam 90% dos incêndios. (GIMENES, 2021).

Esses fatos revelam a necessidade de que seja repensado nosso modo de ser e estar no mundo, necessariamente para criar melhores vínculos entre nossas construções humanas e o meio ambiente. A educação ambiental é considerada uma forma de transformar a realidade, desta forma trataremos sobre as perspectivas educacionais voltadas à sustentabilidade.

EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL PARA A CIDADANIA GLOBAL

Os ativistas ambientais brasileiros conquistaram o Artigo 225 da Constituição Federal⁸, bem como a criação do Programa Nacional de

⁸ “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.”

Educação Ambiental (PRONEA) em 1994, que tratou das diretrizes e princípios da EA no país. Depois, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) instituída na Lei n. 9.795/99, definiu educação ambiental como: “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 [...]”. (BRASIL, 1999). Os documentos indicam a participação como elemento central para que haja eficiência na gestão ambiental.

Há várias correntes da educação ambiental, e nosso recorte teórico será pelas ideias de Moacir Gadotti, por situar-se próximo à compreensão de Paulo Freire sobre a educação, visto ser também Freire uma inspiração para o campo da educomunicação, conforme trataremos neste tópico. Gadotti propõe a ecopedagogia, ou a pedagogia da terra, que é considerada um movimento pedagógico, social e político que “[...] surge no seio da sociedade civil, nas organizações tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários, preocupados com o meio ambiente.” (GADOTTI, 2000, p. 91).

Gutiérrez e Prado (1996⁹) citados por Gadotti (2000), afirmam que o desenvolvimento sustentável traz chaves pedagógicas que se completam numa dimensão holística, apontando novas formas de vida do “cidadão ambiental”, tais como a promoção da vida, o equilíbrio dinâmico, a congruência harmônica, a ética integral, a racionalidade intuitiva e a consciência planetária. Segundo Gadotti, estes são os atributos da sociedade sustentável e, desde forma, consideradas as chaves pedagógicas para sua construção.

A noção de cidadania planetária, manifesta em expressões como “‘nossa humanidade comum’, ‘unidade na diversidade’, ‘nosso futuro comum’, ‘nossa pátria comum’ [...]” carrega “[...] princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade”. (GADOTTI, 2005, p. 23). Carvalho (2017) reflete sobre a dimensão de uma cidadania planetária em Paulo

⁹ GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1989.

Freire, especialmente no que diz respeito à busca da dignidade, visto que a busca por “ser mais” é a busca da humanização. “Por ser vocação, não é inata ou determinada pelas estruturas, mas algo que se constitui na história como possibilidade.” (p. 108).

A ecopedagogia traz ainda uma abordagem curricular, sendo influente nos sistemas de ensino, com foco especialmente na gestão democrática e descentralizada que promove a participação e a autonomia no ambiente escolar. Na atuação planetária, Gadotti (2000) destaca a Carta da Terra¹⁰ e seu potencial educativo na construção de um “processo coletivo de educação, sistemático e organizado, que nos assegure que o maior número possível de cidadãos do planeta”, uma cidadania baseada numa “ética integral de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta” (p. 102).

Como construir na prática essa ética integral sem um processo educativo? Isso exige certamente uma nova compreensão do papel da educação, para além da transmissão da cultura e da aquisição do saber. Implica na construção de novos valores e novas relações. “Nosso futuro comum” depende de nossa capacidade de entender hoje a situação dramática na qual estamos devido à deterioração do meio ambiente. E isso passa por um processo de conscientização planetária. (GADOTTI, 2000, p. 102)

Voltando às políticas públicas de educação ambiental, como órgãos gestores da PNEA, Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC) recriam o ProNEA em 2003, adotando uma linha de ação específica para “Comunicação para a Educação Ambiental” descrita como direcionada a “produzir, gerir e disponibilizar, de forma interativa e dinâmica, as informações relativas à Educação Ambiental” (BRASIL, 2005). Outro documento importante é o texto base de educomunicação socioambiental do MMA, publicado em 2008, faz a aprovação do campo da Educação Ambiental à dimensão de uma “comunicação popular educadora, autonomista e democrática”:

¹⁰ <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html>

Refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza. (BRASIL, 2008, p. 10).

Assim como a participação, a conscientização é o fator desencadeador da aprendizagem. Para Paulo Freire, como “primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (FREIRE, 1980, p. 22). Freire diz que: “é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que a ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (1980, p. 29). Assim, a conscientização é tomar posse da realidade, compreendê-la para ser possível transformá-la.

Nesta ideia freireana, destacamos as características da educomunicação socioambiental junto à sensibilização ambiental na sociedade, visto que pela comunicação na educação é possível problematizar as informações ambientais, tendo-se a perspectiva de Freire que todos ensinam e todos aprendem, ou seja, é um processo dialógico e horizontal, com vistas ao desenvolvimento da criticidade quanto às informações ambientais. No Caderno Didático do Programa de Comunicação Social do Comitê de Bacias Hidrográficas da Baixada Santista, a educomunicação socioambiental ganha destaque:

[...] Desta forma, a educomunicação socioambiental, em uma Era onde as questões socioambientais se tornam cada vez mais urgentes e onde milhares de informações são geradas e transmitidas a cada segundo, tem papel fundamental na vida social e pode ser a chave para a transformação prática da nossa realidade.” (FunBEA, 2018, p. 22)

Para além do contexto escolar, a educomunicação pode fazer educação ambiental junto a diversos processos, como citado acima nos comitês de bacias, em Organizações Não-Governamentais, espaços de debate comunitário entre tantas formas de organização da cidadania em busca de seus direitos pelo ambiente saudável. Aqui, podemos associar a importância do ambientalismo e do ativismo social como fontes de educação ambiental não-formal, visto que a defesa do meio ambiente é prioridade para a própria sobrevivência humana e a sensibilização para a causa sempre foi prerrogativa dos ativistas.

Com isso, acrescentamos o papel preponderante da educação de forma ampla, incluindo tanto a formal, representada pela escolarização, quanto da educação não-formal, que inclui diferentes organizações, entidades e espaços comunitários. A transformação somente será possível se pudermos superar a visão dualista, fragmentada e funcionalista do mundo. Neste processo, a educomunicação socioambiental tem características importantes para revelar a participação e a expressão dos participantes, a vivência comunitária e a visão de compromisso com o processo educacional.

É preciso prover a popularização do uso dos meios a partir da experiência aprendiz e diálogo interativo constante entre estudantes, educadores, pesquisadores e comunicólogos, entre outros profissionais, estando esses atores identificados tanto no sistema formal de educação quanto nos processos educacionais não-formais e informais. (BRASIL, 2008, p. 9)

Por fim, destacamos a formulação da Agenda 2030, no âmbito da ONU e a partir do Acordo de Paris, para que mudanças sejam efetivadas com vistas a solucionar os principais problemas ambientais da atualidade, construindo um mundo melhor para as futuras gerações. Neste momento em que a mobilização deve ser permanente e firme, a educomunicação socioambiental pode ser uma aliada fundamental para que todos os agentes sociais tenham informação qualificada, bem como a possibilidade de expressão comunicativa rumo à sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar que todos nós temos o direito fundamental à expressão, num mundo cada vez mais tomado por inúmeras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é respeitar a diversidade e pluralidade humana. A educomunicação é uma das formas de facilitar que todas e todos tenhamos acesso ao direito à Comunicação, que é previsto na Declaração dos Direitos Humanos, bem como para que tenhamos acesso ao debate participativo em torno de todos os demais direitos individuais, políticos, sociais e culturais, e especialmente para participar ativamente do debate sobre os caminhos da sustentabilidade. Por meio da educomunicação socioambiental, a gestão da comunicação é voltada ao diálogo, por isso a sua importância crucial no debate rumo às sociedades sustentáveis. A educomunicação também deve se voltar especialmente aos jovens, pois esta é a nova geração que recebe o planeta em estado de emergência climática, e que pode auxiliar na melhoria de seus processos e transformar profundamente a relação que temos com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.795.** 1999. Disponível em: <Lei Federal, 9.795, de 27 de abril de 1999 > Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso 10 jun. 2020.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental:** comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/txbase_educom_20.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

BUSS, PAULO M.; MAGALHÃES, Danielly P. **As estreitas relações entre a pandemia e a biodiversidade.** Fiocruz, 18/01/2021. Disponível: <https://cee.fiocruz.br/?q=As-estreitas-relacoes-entre-a-pandemia-e-a-biodiversidade&utm_source=CEE+Fiocruz&utm_campaign=a3ef1df2e1-EMAIL_CAMPAIGN_2021_01_22_01_36&utm_medium=email&utm_term=0_280788378a-a3ef1df2e1-72394977#_ftnref1> Acesso em: 20 jan. 2021.

CARVALHO, Jaciara S. Uma concepção de cidadania (planetária) para formação cidadã. **Revista Inter Ação**, 42(1), 105-121. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44516>

Fundo Brasileiro de Educação Ambiental - FunBEA. **Educomunicação socioambiental e conservação de recursos hídricos**. São Carlos/SP: Diagrama Editorial, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação/uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. SP: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 15-29, 2005.

GARCIA, Mariana; PINHEIRO, Lara. **Número de alertas de desmatamento na Amazônia é 2º pior em 5 anos, apontam dados do Inpe**. Portal G1, 08/01/21. Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/amazonia/noticia/2021/01/08/desmatamento-na-amazonia-legal-em-2020-foi-o-segundo-pior-nos-ultimos-5-anos-apontam-dados-do-inpe.ghtml>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GIMENES, Erick. **Se queimadas continuarem, Pantanal tende a virar um deserto, afirma biólogo**. Brasil de Fato. 08/01/2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/01/08/se-queimadas-continuarem-pantanal-tende-a- virar-um-deserto-afirma-biologo>>. Acesso: 15 jan. 2021.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cad. EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 508-532, set. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679=39512012000300004-&lng=en&nrm-iso>. Acesso em 20 dez. 2020.

HAMMARSTRON, Fátima B.I.; CENCI, Daniel. Direitos Humanos e meio ambiente: a educação ambiental como forma de fortalecer a inter-relação. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 5, n. 5, p. 825-834, 2012.

HIGA, Alberto Shinji; SOUZA JUNIOR, Arthur B. de. **Temas atuais de direito público: estudos em homenagem ao professor Toshio Mukai**. Editora Thoht, 2019.

MANIGLIA, Elisabete. Educação sustentável, pressuposto de cidadania. In: DAVID, Célia M.; SILVA, Hilda M.G.; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião S. (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, p. 53-67.

MORAES, Cláudia H. de. **Rio+ 20 entre o clima e a economia: enquadramentos discursivos nas revistas brasileiras**. Bauru, SP: Canal, v. 6, 2016.

PAINEL GOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA (IPCC, sigla em inglês). **Relatórios**. Disponível em: <<https://www.ipcc.ch/reports/>> Último acesso em: 20 jan. 2021.

PAIVA, Prycilla. **2020 foi o segundo ano mais quente da história; veja o que esperar para 2021**. Canal Rural, 18/01/2021. Disponível em: <<https://www.canal-rural.com.br/noticias/2020-foi-o-segundo-ano-mais-quente-da-historia-veja-o-que-esperar-para-2021/>>. Acesso em: 18 jan. 21.

RIPPLE, William; WOLF, Christopher; NEWSOME, Thomas; BARNARD, Phoebe, MOOMAW, William; GRANDCOLAS, Philippe. World scientists' warning of a climate emergency. **BioScience**, 2019.

RFI. **Relatório de 18 associações francesas denuncia deterioração dos direitos humanos no Brasil**. RFI, 18/01/2021. Disponível: <<https://www.rfi.fr/br/fran%C3%A7a/20210119-relat%C3%B3rio-de-18-associa%C3%A7%C3%B5es-francesas-denuncia-deteriora%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-humanos-no-brasil>>. Acesso em 20 jan. 2021.

ROWLATT, Justin. **Mudanças climáticas**: 5 razões por que 2021 pode ser um ano crucial na luta contra o aquecimento global. BBC News. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55586226>> Acesso 20 jan. 2021.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos-Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. Editora Peirópolis LTDA, 2005.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

WERNECK, Felipe; SORDI, Jaqueline; ARAÚJO, Suely; ANGELO, Claudio. **“Passando a boiada”**: o segundo ano de desmonte ambiental sob Jair Bolsonaro. Observatório do Clima, 2021. Disponível em: /<http://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2021/01/Passando-a-boiada-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>> Acesso em: 10 jan. 2020.

RESPONSABILIZAÇÃO, REFLEXÃO E EDUCAÇÃO DOS AGRESSORES NO COMBATE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: GRUPO DE AUTORES DE SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA - GASVID

Sandra Aiache Menta¹¹

Aline Santos Guaraná¹²

Suelen Santos Oliveira¹³

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres é caracterizada como um fenômeno que atinge mulheres de diferentes classes, origens, idades, regiões, estado civil, escolaridade, raças e orientação sexual, envolvendo assim vários fatores e contextos, e por isso é necessário que existam políticas públicas suficientes para proteção das mulheres nos vários tipos de violência (Brasil, 2011).

Segundo o Anuário de Segurança Pública (2019), a cada 2 minutos é registrado um caso de violência doméstica. Tendo um total de 263.067 casos de lesão corporal dolosa, um crescimento de 0,8%. Em relação ao feminicídio, encontra-se um total de 1.206 vítimas, em que o ápice da mortalidade se dá aos 30 anos e em 88,8% dos casos o autor foi o companheiro ou ex-companheiro.

Para o enfrentamento e redução dos casos de violência sofrida pelas mulheres no Brasil foi criada uma lei afirmativa, a lei 11.340/2006 conhecida como Lei Maria da Penha, sancionada em 2006, que traz consigo um marco na luta contra a violência de gênero e impunidade para tal crime, passando então, a impor desafios às instituições públicas e privadas para que se institua uma ampla e eficiente rede de enfrentamento à violência contra a mulher, o que representa um inquestionável

¹¹ Doutorado em Psicologia Social (Universidad Argentina Jonh F. Kennedy). Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2612669861843978>

¹² Terapeuta Ocupacional (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1350824381887628>

¹³ Terapeuta Ocupacional (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2547671140256048>

avanço à garantia dos direitos humanos das mulheres e à luta contra a violência doméstica no Brasil (Leite & Lopes, 2015).

Dentre os vários mecanismos criados por esta lei para proteger a mulher, destacamos, para fim deste capítulo, especificamente um deles: os programas de responsabilização, reflexão e educação dos agressores com possibilidade de uma autoridade decretar o comparecimento obrigatório dos mesmos em espaços disponibilizados pelo governo e justiça (Brasil, 2006).

Uma das formas de trabalhar a responsabilização de homens autores de violência é por meio de grupos reflexivos, os quais se constituem num modelo de intervenção grupal visando modificação de padrões de comportamentos naturalizados de gênero, buscando também desconstruir a ideologia patriarcal, bem como possibilitar processos de socialização baseados na equidade de gênero e na formação de novas masculinidades, desconstruindo a masculinidade tóxica e machista.

Este capítulo descrever o Grupo de Autores de Situação de Violência Doméstica (GASVID) como uma das soluções para responsabilização e combate à violência contra a mulher, demonstrando como ocorre o processo de responsabilização dos autores neste grupo através da análise do trabalho de Terapia Ocupacional em algumas temáticas trabalhadas.

CENÁRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO GRUPO DE AUTORES DE SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA- GASVID

Considerado um projeto inovador, deferido pelo Instituído Inovare¹⁴ (2018) em sua XV edição, e publicizado em rede nacional de televisão (2019),¹⁵ por tratar-se de uma modalidade de grupo que ocorre logo após o registro da denúncia realizada na Delegacia de Atendimento a

¹⁴ Associação sem fins lucrativos que tem como objetivos principais e permanentes a identificação, premiação e divulgação de práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a efetividade e a racionalização do Sistema Judicial Brasileiro. Para ver mais: <https://www.premioinnovare.com.br/sobre>

¹⁵ Para ver mais: <https://globoplay.globo.com/v/7438570>

Grupos Vulneráveis (DAGV) e pelo fato de se constituir a partir de uma metodologia própria e específica em terapia ocupacional. Este projeto, portanto, é composto por um grupo de apoio às mulheres que participam da mediação de conflito e pelo grupo aqui relatado.

O projeto é fundamentado pela Lei 11.340, amparado pelos Art. 35 e 45 (parágrafo único). De acordo com esses artigos, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover centros de educação e de reabilitação para os agressores; e ainda, em casos de violência contra a mulher, há a determinação obrigatória do comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação. Na experiência que objetivamos descrever, esta obrigatoriedade está diretamente relacionada com a autoridade do sistema de Segurança Pública, no caso, a delegacia de grupo vulneráveis, que poderá determinar o comparecimento desses agressores ao grupo (Brasil, 2006).

Tal projeto foi desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Segurança Pública do Estado, através da DEAM/DAGV de uma cidade no interior de um estado nordestino e do Departamento de Terapia Ocupacional de uma universidade pública federal. Seu início se deu através da escuta qualificada de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar que, ao relatarem nas audiências de mediações de conflitos os dramas sofridos, solicitavam providências da delegacia, que não fosse de procedimento judicial e que não prejudicasse o autor que cometeu a violência, mas que ele mudasse e recebesse orientações quanto ao crime praticado, constatando então que a adoção das técnicas de mediação de conflitos, de delitos de menor potencial ofensivo de direitos disponíveis, poderiam ser uma opção para essas mulheres.

Dessa forma, após as mulheres irem à delegacia registrar o boletim de ocorrência, as partes envolvidas participam da audiência de mediação de conflitos, sendo então propostos acordos entre ambos. Os termos do acordo incluem a obrigatoriedade do homem participar do GASVID.

Ao chegar no grupo, os homens são avaliados individualmente através de uma ficha de avaliação criada pela terapia ocupacional, composta de dados de identificação, situação de violência, dados de uso e abuso de álcool

através do instrumento CAGE¹⁶, percepção sobre questões de gênero, e ao final os autores assinam o termo de responsabilidade, comprometendo-se a frequentar o grupo nas semanas previamente agendadas, recebendo orientações quanto as suas normas e regras gerais de funcionamento. Após essa avaliação os autores iniciam sua participação no grupo, e no decorrer dos encontros ocorrem duas reavaliações, as quais acontecem em momentos distintos, uma no meio dos doze encontros semanais previstos, e outra quando o participante completa o limite de semanas programadas.

A participação desses homens no grupo só é possível quando a mulher registra um boletim de ocorrência (B.O), o que faz com que o crime praticado saia do âmbito privado para o público, dando liberdade para que o Estado e serviços públicos tomem conhecimento do caso, articulando assim medidas de proteção para as mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

O GASVID é caracterizado por ser reflexivo e temático, abordando diversos conteúdos através de temáticas pré-estabelecidas que compreendem a apresentação da Lei Maria da Penha, reflexões acerca de questões ligada ao contexto familiar, à paternidade, à masculinidade, equidade de gênero, saúde do homem. Além dos fatores intrínsecos às dinâmicas de violência baseada no gênero, estão presentes no grupo também temáticas que possibilitem a identificação e reflexão meios (e fatores de risco) que geram a violência, tais como o uso abusivo de álcool e outras drogas, além das características ligadas à alguns tipos de relacionamentos que podem levar a um ciclo de violência, possibilitando assim, trabalhar com restauração dos sentimentos por meio do círculo restaurativo¹⁷ com o objetivo final de responsabilização pela violência cometida.

¹⁶ O questionário CAGE avalia a forma como o sujeito costuma beber, é composto por quatro perguntas de fácil memorização, pode ser uma alternativa fácil, rápida e pouco intimidativa na detecção dos *Problemas Relacionados ao uso de Alcool* (PRA). Cada pergunta refere-se a um modo em que o mesmo se sente ao beber – Cutdown (redução), Annoyed (irritado), Guilty (culpado), Eyeopened (olho aberto). <http://www.cisa.org.br/artigo/660/avaliacao-instrumento-deteccao-problemas-relacionados-ao.php>

¹⁷ Os processos circulares é uma prática muito antiga, que permite a participação da pessoa que esteja envolvida no conflito, diretamente, objetivando a resolução de problemas, reparação de danos, restauração de segurança e dignidade trata-se de um procedimento que propõem a resolução do conflito a partir dos valores e princípios resgatando o convívio na sociedade no ambiente contaminado por violência e injustiça. Pranis (2010).

É um grupo aberto, o que permite entrada de novos integrantes, possibilitando também o acolhimento destes por parte dos participantes já existentes no grupo, podendo facilitar o rompimento de resistências de novos participantes e a não criação de sistemas de aliança entre os participantes que possam dificultar as dinâmicas e o processo desenvolvido no grupo. É realizado no centro de simulações e práticas da universidade pública federal, e há quatro anos faz parte do estágio curricular obrigatório do Departamento de Terapia Ocupacional. Coordenado por terapeuta ocupacional, e tendo sido criado em outubro de 2013, o grupo norteia suas ações a partir do objetivo geral, que é trabalhar a responsabilização, nos aspectos legal, cultural e social, promovendo e fortalecendo a cidadania, além de refletir sobre igualdade e respeito da diversidade (discussão sobre gênero) e equidade (observância a garantia dos direitos universais).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O grupo aqui apresentado toma por base a hipótese cultural, caracterizada por valores patriarcais, que favorecem os homens e justificam seus comportamentos sociais agressivos como naturais dentro da sociedade. São apontadas também no decorrer do processo de responsabilização dos homens participantes do grupo, as outras hipóteses, que são acionadas para justificar seus atos, sem responsabilizar-se por eles (Leite & Lopes, 2015).

Focando no patriarcado e na relação de poder do homem sobre as mulheres, Weber (2000) apud Barbosa et al (2011) chama de patriarcalismo a situação na qual dentro de uma instituição ou associação, geralmente econômica e familiar, a dominação é exercida por uma única pessoa de acordo com regras hereditárias fixas, e no contexto da violência doméstica e familiar contra as mulheres, esse poder de dominar é delegado ao homem, sendo então considerados pela sociedade aspectos comportamentais de agressão, controle e domínio naturais e normais.

De acordo com Narvaz & Koller (2006) há dois princípios básicos que regem o patriarcado: o primeiro aponta que as mulheres estão

hierarquicamente subordinadas e submissas aos homens em relação ao corpo, sexualidade e autonomia; e o segundo está relacionado aos mais jovens subordinados aos homens mais velhos, e dessa forma as atividades realizadas pelos homens possuem mais valor do que as das mulheres.

Nesse sentido, a dominação do masculino sobre o feminino abrange aspectos culturais, psicológicos, morais e sexuais. Sendo assim, ser masculino ou ser feminino não é uma condição meramente natural, mas uma construção sociocultural que impõe a relação de poder do masculino sobre o feminino (Oliveira et al, 2015).

Nota-se que os homens no grupo reproduzem alguns dos princípios e conceitos pertencentes dessa construção sociocultural, na qual a mulher deve ser submissa ao homem, e este, consequentemente ter o controle de suas vidas. Nesse sentido, apresentam então comportamentos socialmente aceitos, carregando preconceitos da cultura patriarcal em relação ao comportamento dos homens no convívio social.

De acordo com Gastaldo (2008) esses comportamentos são chamados por Erving Goffman como “Rituais da Interação”, visto que, para ele, ritual quer dizer comportamento expressivo, gestos e ações que tenham significados, e rituais de interação são maneiras codificadas de comportamento expressivo, ou seja, em casos de violência contra a mulher os atos de violência cometidos pelo homem são vistos pela sociedade como algo natural ao comportamento masculino construído ao longo da história.

Os participantes do grupo demonstram discurso de cunho machista e agressivo, pensando neles como uma vítima e culpando a mulher pela situação na qual está. Sentindo-se desprotegidos e desprezados pela mulher, pela justiça e por qualquer pessoa que defenda a mulher agredida, eles relatam resolver seus conflitos por meio da violência, trazendo pra cena o argumento de que foram educados desta forma, e que vivenciaram em seus contextos comportamentos e ações violentas, internalizando isso como algo natural e reproduzindo em suas atividades do dia a dia.

A terapia ocupacional no seu processo de trabalho com estes autores de violência, dedica-se na desconstrução do “fazer violento” no comportamento masculino, utilizando de estratégias e conhecimentos fundamentados na sua prática para construir no cotidiano desses homens uma nova forma de agir sem o uso da violência. Para atuar nesse processo de responsabilização e desconstrução, é necessário que o terapeuta ocupacional tenha entendimento dos diversos fatores que podem influenciar nesse comportamento, como por exemplo, os valores, crenças, rotinas e papéis desempenhados por estes sujeitos.

Assim, a terapia ocupacional busca em sua atuação um maior compromisso com a população a qual atua, nesse caso, com autores de violência contra mulheres, por meio do conhecimento de sua realidade, das suas necessidades e das maneiras pelas quais esses homens enxergam o mundo e o seu cotidiano, promovendo assim um espaço para reflexões das possibilidades e limites de atuação com grupos sociais.

Com isso, são utilizadas diferentes estratégias para que se possa atingir o maior número de participantes possível, e mesmo que alguns destes não demonstrem a responsabilização ou mudança de comportamento, o processo de reflexão que ocorre desde a audiência de mediação de conflitos, passando pelos os vários encontros, tem repercussão direta na percepção da dinâmica da violência vivenciada, e na mudança de comportamentos no ambiente doméstico, conforme é possível perceber a partir dos relatos das mulheres nos grupos.

Alguns dos autores compreendem o processo de forma mais rápida enquanto outros possuem mais dificuldades para absorver o que é debatido e refletir sobre o tema. A hipótese que levantamos ao longo desta experiência, é que fatores como a história de vida, cultura, educação, contextos e ambientes no qual estão inseridos, e vivenciam as experiências construídas ao longo de sua vida, são elementos que balizam essas dificuldades.

Em seguida iniciaremos a descrição de alguns temas e o processo de responsabilização dos autores de violência através também da análise das dinâmicas do trabalho de terapia ocupacional.

LEI MARIA DA PENHA

As temáticas são iniciadas com a discussão sobre a lei, sendo assim, esta é mediada pela delegada da DAGV, através do uso de imagens e de vídeos que demonstram a violência doméstica e familiar contra as mulheres, esclarecendo também seus tipos, focando sempre na razão e propósito pela qual estes estão frequentando o grupo, por isso a importância de discutir sobre a lei Maria da Penha.

Os homens iniciam este encontro no grupo ainda resistentes, trazendo consigo sentimentos de raiva e injustiça para com a mulher que registrou o boletim de ocorrência, percebido pelo discurso de que estas cometeram um erro ao “inventar” histórias ao seu respeito, e que não cometeram nenhuma violência contra a mulher. Dizem também que independente do que aconteça, a justiça sempre vai dar razão para a mulher, sem nem se quer acreditar no que eles relatam, e trazem também que deveria existir uma lei que protegesse os homens.

Muitos dos participantes mostram-se atentos e outros resistentes como já citado anteriormente, tendo assim dificuldade para assimilar e refletir sobre o erro cometido, demonstrando não conhecer a lei Maria da Penha e as várias formas de violência contra as mulheres, relatam que nunca bateram na mulher e que quando há xingamentos e brigas é considerado normal na vida de casais e que ninguém deveria intrometer-se.

Observamos nesta temática que os autores participantes do grupo chegam carregados de um conjunto de sentimentos que não sabem nomear ou expressar da melhor forma sem o uso da violência, tornando o processo de responsabilização ainda mais lento e resistente, ao ponto que entram no grupo sentindo-se vítimas de uma injustiça, sendo colocados no grupo por invenções da mulher.

PATERNIDADE

Pensando na construção de uma família e responsabilidade de todos os envolvidos, este constructo é acionado para refletir acerca das questões que envolvem a relação familiar, principalmente na relação pai

e filho, objetivando assim também o processo de responsabilização pela violência cometida e atitudes para com seus familiares. Este tema aborda algumas habilidades e competências necessárias para desempenhar o papel de pai, através de facilitadores, destacando o pai que tiveram, o pai que são e o pai que querem ser, além do uso de uma boneca como forma de experimentação das lembranças com os filhos.

Os filhos de famílias que tiveram a violência como padrão de criação e de interação com outros, viveram num contexto familiar cujo pai bate na mãe, é autoritário e usa da sua força e poder para controlar a vida dessa mulher e de seus filhos, que não usa de comunicação e afetividade para com eles. Possivelmente essas crianças tendem a reproduzir tais comportamentos vivenciados quando criança na sua vida adulta, ao ponto que construirão sua família, pois o modelo de pai e educação que o sujeito aprendeu na sua experiência enquanto filho e a partir das suas relações com outras pessoas, podem influenciar no seu modelo de pai a ser praticado. (Rodrigues & Chalhub, 2014).

Os homens então trazem como lembranças a sua relação com o pai na infância e adolescência, e com isso relatam sobre comportamentos violentos e sem afetividade em relacionamento paternal ou até mesmo ausência desse relacionamento, identificando sentimentos positivos e negativos na lembrança com seus pais, e durante a discussão do tema afirmam em seu cotidiano a reprodução de comportamentos aprendidos.

Eles mostraram-se reflexivos em relação ao relacionamento com os filhos antes e após o registro de boletim de ocorrência, identificando em si condutas, costumes, hábitos, e padrões de comportamento que influenciam na forma como este filho o trata e é tratado. Após exemplificação trazida pelas facilitadoras, nota-se que cada participante teve um tempo determinado para o processo de reflexão, alguns conseguiram identificar e internalizar ações que deveriam ser modificadas para melhorar relação com o filho mas outros mesmo refletindo, decidiram não querer modificar seu comportamento.

Os que identificaram, buscaram estratégias para manter um bom relacionamento com os filhos, querendo voltar a ter contato e não o

abandonar em detrimento da mãe ou situação na qual estão. Foram abordadas também questões de pais que não queriam ver os filhos devido a estes estarem com a mãe, e que essas por sua vez, de acordo com os argumentos elaborados por eles, fica colocando os filhos contra eles, gerando também sentimento de insegurança em relação a paternidade, além de gerar mais conflitos familiares. Esse comportamento é conhecido como alienação parental, o qual segundo Richard Gardner (1985) é descrita como situações de conflitos em que os pais separados ou não, disputam a guarda das crianças, e acabam utilizando de estratégias conflituosas, manipulando e condicionando os filhos a romper laços afetivos e de confiança com o outro genitor, criando sentimentos de ansiedade e temor em relação ao outro (apud Silva & Santos, 2013).

Assim, ocorre a possibilidade de ressignificação e reconstrução do papel de pai a ser desempenhado pelos homens, em termos de importância e não somente de prover bens materiais, reconhecendo a sua responsabilidade no cuidado dos filhos.

MASCULINIDADE

Essa temática tem como um dos objetivos direcionar a reflexão acerca do comportamento masculino, discutindo o que é ser homem e seu papel na sociedade, através de roda de conversa, utilizando como facilitadores frases de teor machista, imagens com alguns estereótipos masculinos e um vídeo sobre masculinidade.

Os homens iniciam a discussão, normalmente desatentos, com chacotas e brincadeiras relacionadas ao ser masculino, mas no decorrer do encontro estes vão alterando seu comportamento, trazendo suas percepções acerca do que considera um homem. A partir das imagens e frases trazidas durante discussão, os participantes identificam então que possuem características as quais não condizem com o ser masculino que estavam descrevendo e que a sociedade prega.

Segundo Nader & Cominoti (2014) a masculinidade e feminilidade são construções sociais, que dependem bastante de como as crianças são educadas, das influências do meio e das ações sofridas ao longo da vida.

Sendo assim, a sociedade de um modo geral tratará a criança de acordo com seu sexo biológico, delegando como deve ser seu comportamento e atitudes na comunidade, diferenciando o que é de “menino” e o que é de “menina”, sendo então educados, e criados a partir do sexo biológico.

Eles destacam em seus discursos uma importância relevante em relação à forma que foram criados e os homens que têm como referência a ser seguida, compartilhando que seus pais davam uma educação rígida, proibindo-os de realizar determinadas atividades e brincadeiras por serem consideradas de meninas, recebendo uma criação mais restrita e que de forma automática reproduzem com seus filhos atualmente.

Descrevem o “homem” como aquele ser dotado de força, poder e responsabilidade, cujos problemas são resolvidos a base de brigas e agressões, sem uso de uma comunicação eficaz. Ainda de acordo com eles, o homem é caracterizado como o provedor do lar, o que deve receber mais para sentir-se potente, sendo então auto suficientes, reforçando as características, comportamentos e papéis associados ao masculino e a um padrão de homem a ser seguido dentro de uma sociedade.

A masculinidade, construída socialmente nos homens, possui um elemento chave que é a relação de poder que existe entre eles e as mulheres. O poder não é algo que uma pessoa ou um grupo possua, e sim uma relação que se estabelece entre dois polos. (Bobbio, 2000) apud Nader & Cominoti (2014). Ou seja, é necessário que existam caminhos que conduzam este poder, seja por ideologia, religião, política, economia, afeto ou força, envolvendo mudanças de comportamentos entre as partes envolvidas, a que exerce e a que sofre o poder.

O homem é caracterizado como referência da família, porém, de acordo com eles, a responsabilidade da mulher no papel de manutenção e harmonia familiar é fundamental, visto que entendem e relatam que na construção familiar, a mulher é responsável por tudo de errado que acontece, sendo então contraditórios no que diz respeito ao homem ser o principal elemento de uma família. Considerando, segundo eles, que os homens são possuidores de autoridade e força, além das características ditas acima, tais percepções podem influenciar para que ocorram

novos casos de violência contra as mulheres, sendo este comportamento reproduzidos pelas crianças e adolescentes que vivenciam contextos de agressões no seu cotidiano.

CÍRCULO RESTAURATIVO E RESPONSABILIZAÇÃO PELA VIOLÊNCIA COMETIDA

Pela carga abordada em todos os encontros e com os sentimentos e ressentimentos presentes nos homens, faz-se necessária a aplicação deste círculo para então buscar restaurar os sentimentos dos participantes em relação a violência e a mulher agredida, já que estes têm dificuldade em nomear o que sente e desempenham seu papel de esposo, filho, irmão, ou pai de uma forma agressiva sem comunicação. Assim, foi utilizado para trabalhar com o tema, um recurso de tapete que representava uma mandala, e um objeto da palavra usado na justiça restaurativa, onde a pessoa que tinha este objeto em mãos falaria e os outros deveriam prestar atenção.

De um modo geral, o grupo estava atento e participativo, buscando envolver-se na temática, sendo assim alguns participantes conseguiram e permitiram expor e nomear os seus sentimentos no momento que recebeu o B.O, durante mediação de conflito e atualmente, sendo esses sentimentos no início a raiva e tristeza, durante e após mediação de conflitos, tranquilidade, tristeza e injustiça. Porém outros não permitiram envolvimento e exposição dos seus sentimentos preferindo o silêncio.

Todas as temáticas abordadas estão interligadas, de modo que convergem para o objetivo final, que é a responsabilização pela violência cometida, envolvendo vários dos componentes e aspectos que interferem no cotidiano desses homens. A reflexão ocorre desde a mediação de conflitos, e essa ocorre em todo o momento, porém a mudança de comportamento talvez não aconteça em todos os autores da violência cometida, e da mesma forma e proporção, muitos se responsabilizam pelo ato cometido e pelas suas atitudes violentas e buscam melhorar mudando a forma de agir, já outros também mudam seu comportamento

não por sentirem-se responsáveis, mas pela consciência e medo da punição e consequências advindas dos seus atos.

O objetivo do serviço de responsabilização e educação do agressor é o acompanhamento das penas e decisões proferidas por uma autoridade competente no que tange ao agressor. Em virtude da medida judicial, a vinculação e comparecimento dos agressores deverá ser obrigatória, e “a responsabilização tem como meios ações de cunho educativo, cultural, e comportamental, adotando vários aspectos que tem por objetivo combater a violência contra as mulheres” (Brasil, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecido como um método eficaz para coibir, prevenir e reduzir a reincidência da violência doméstica contra mulheres e trazendo consigo alguns dados e resultados, sendo um deles, a ausência de feminicídio na região da cidade e em seus interiores, que se dá pelo formato do grupo com utilização de recursos terapêuticos ocupacionais que o diferencia de outros devido ao conhecimento sobre o cotidiano e seus contextos, buscando através de discussões e temáticas abordadas modificar o fazer violento desses homens, para um novo fazer sem o uso da violência no seu cotidiano.

Vale ressaltar a importância desta experiência na direção do fomento aos debates acerca das possibilidades de tecnologias sociais a serem elaboradas nos mais distintos cenários de práticas que envolvem as desigualdades sociais, considerando o atual momento em que o delineamento das possibilidades técnicas tem se caracterizado como elemento concreto e fundamental na construção de um aparato teórico-metodológico que conduza à ações mais efetivas, no sentido de buscar responder às demandas postas pelo campo social, na direção da cidadania, emancipação e autonomia social.

Considerado atualmente como modelo de grupo reflexivo em processo de implantação para reprodução em várias instâncias do sistema de segurança pública do Estado o GASVID é referenciado em

sua essência e importância do trabalho de terapia ocupacional nesta categoria e foi inspirador de lei estadual.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (2019). Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro: Fórum de Segurança Pública.

BARBOSA, M. A. C., et al. (2011). Mulheres e Patriarcado: Dependência e Submissão nas casas de farinha do agreste alagoano. *Sociais e Humanas*, Santa Maria v.24 n.02 p.65-87.

BRASIL. (2006). Lei no 11.340, de 07 de agosto de 2006. Brasília, DF.

BRASIL, Presidência da República (2011). Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Brasília, DF.

GASTALDO, É. (2008). Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. *Revista Brasileira de ciências sociais*. 23(68), 149-153.

LEITE, F.; LOPES, P. V. (2013). Atendimento a homens autores de violência doméstica: desafios à política pública. Rio de Janeiro: ISBN: 9788576190165.

NADER, M. B.; CAMINOTI, J. M. (2014). Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. In: *Encontro regional de história do Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas*, Rio de Janeiro.

NARVAZ, M. & KOLLER, S. (2006). Famílias e Patriarcado: Da prescrição Normativa à Subversão Criativa. *Revista Psicologia e Sociedade*, 1(18), 49-55.

OLIVEIRA, A. C.; COSTA, M. J. S. & SOUSA, E. S. S. (2015). Feminicídio e violência de gênero: Aspectos sócio jurídicos. *Revista eletrônica de ciências do CESED- centro de ensino superior e desenvolvimento*. 16(24), 21- 43.

PRANIS, K. (2010). Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena Editora. 1ed.

RODRIGUES, L. S. & CHALHUB, A. A. (2014). Contextos Familiares Violentos: Da vivência de Filho à Experiência de Pai. *Revista Pensando Famílias*, 18(2), 77-92.

SILVA, M. R. & SANTOS, E. Q. (2013). A Alienação Parental No Contexto Social Da Família: Considerações E Caracterização No Ambiente Jurídico. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*. 1(1), 56-62.

PENSAR DIREITOS HUMANOS PELO CINEMA: GÊNERO, TRAVESTILIDADE E PROSTITUIÇÃO EM “PRINCESA”

Sullivan Charles Barros¹⁸

INTRODUÇÃO

As narrativas cinematográficas exercem grande poder sobre o público visto que elas veiculam e constroem relações de gênero e sexualidades o que torna de extrema relevância a investigação dos discursos/práticas/efeitos do cinema na constituição de valores e representações sociais que contribuem para delimitar os papéis dicotômicos entre homem/mulher, masculino/feminino, hetero/homo, ativo/passivo, bem como investigar abordagens que problematizem as sexualidades de forma interseccional.

Pretende-se analisar o filme “Princesa” de Henrique Goldman, visto que ele é marcado pela experiência da prostituição a partir de sua personagem principal, a travesti Fernanda. A história narrada pelo filme, sob a ótica de uma leitura *queer* é possível que se pense no cinema como instrumento idôneo para se pensar Direitos Humanos e que assim se contribua para uma crítica dos valores patriarcais, machistas, sexistas e heteronormativos propiciando outros sentidos para o imaginário social sobre a prostituição e a travestilidade.

PRINCESA: GÊNERO, TRAVESTILIDADE E PROSTITUIÇÃO

Princesa é um filme de 2001 do diretor paulistano Henrique Goldman, contudo não é uma produção brasileira e sim uma coprodução entre Espanha, Itália, França, Reino Unido e Alemanha. Ele é

¹⁸ Doutorado em Sociologia (UnB). Professor da Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais (UFCAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/6246156173906327>

levemente inspirado, como esclarece o diretor¹⁹, na história real de Fernanda Farias de Albuquerque²⁰, travesti brasileira que se prostituía nas ruas de Milão a fim de pagar uma operação de mudança de sexo.

Fernanda se percebe como uma mulher presa num corpo de homem e Milão apresentava-se, sob sua ótica, como o local ideal para encontrar clientes dispostos a pagar para ficar com travestis. A Fernanda real se suicidou em Verona dois meses antes de começar as filmagens da película. Por outro lado, como forma de homenagem a Fernanda Farias de Albuquerque, a Fernanda do filme, segundo a fala de seu diretor, usa a sua trágica viagem para Milão, apesar das frustrações, para reapreender a amar a vida.

O filme teve sua *première* no Festival de Sundance, ganhou o prêmio de melhor filme estrangeiro no OutFest em Los Angeles em 2001, foi exibido na Mostra Internacional de São Paulo também em 2001 e foi lançado em 12 países – em alguns, como filme erótico, e em outros, como filme gay, muito embora a intenção fosse contar uma simples história de busca de identidade e auto-aceitação de uma travesti brasileira que migra para a Itália.

Princesa é a história de alguém que não se aceita do jeito que é e, eventualmente, chega a conclusões sobre ela mesma: inicialmente, acredita-se estar, ao contrário de suas colegas de trabalho, em uma situação transitória, e espera abandonar logo a prostituição. Como num conto de fadas, ela conhece um príncipe encantado que se apaixona por ela. Gianni é casado e se separa da esposa passando a viver com Fernanda e, por certo tempo, são felizes – até o momento em que a realidade acaba com a fantasia e Fernanda volta a se prostituir assimilando que esta é de fato a sua real condição: “a de ser uma ótima puta”, tal como

¹⁹ Em entrevista ao site Terra, Henrique Goldman afirma que a protagonista do filme leva o nome da sua inspiradora, e tem uma história um tanto parecida: Fernanda vai à Itália se prostituir, tendo em vista somente juntar dinheiro para fazer uma operação de conversão de sexo, e depois casar com o homem que ama e ser uma feliz dona de casa. Disponível em: <<<http://www.terra.com.br/cinema/noticias/2000/10/26/000.htm>. Acesso em: 19/04/2014.

²⁰ Fernanda Farias de Albuquerque é autora de um livro escrito com o jornalista Maurício Jannelli e que tem como título “A Princesa: depoimentos de um travesti brasileiro a um líder das Brigadas Vermelhas”, editado pela Nova Fronteira.

ela própria nos relata já próximo ao final do filme. Sua vida volta às margens e é totalmente desprovida do *glamour* e da fantasia desejada por ela quando decidiu ir para a Itália.

O filme inicia-se com Fernanda estando no metrô a caminho de Milão. Uma criança ao lado, olha-a com estranhamento enquanto ela devolve com um sorriso. Neste momento ela é abordada por policiais que a retira do metrô levando-a para o chefe responsável. Ao chegar a sua sala ele afirma a Fernanda que ela tem um pequeno problema. Ele tranca a porta e pede para que ela retire o gorro que cobre sua cabeça e que ela levante a blusa mostrando os seios. Enquanto isso, ele começa a se masturbar e diz: “Vem cá. Bom menino. Põe na boca. Isso... Muito Bom!”.

Após esta situação, Fernanda volta ao metrô e segue sua viagem à Milão com destino a casa de sua amiga, a travesti Charlô. Ao descer numa determinada estação ela passa a observar várias pessoas que estão esperando seus familiares, enquanto ela está sozinha. Ela pega um táxi, e pela janela passa também a observar ruas, lojas, pessoas. Ao passar por uma igreja, Fernanda faz o sinal da cruz.

Ao chegar ao apartamento de Charlô, encontra a porta entreaberta e a amiga está deitada sob a cama, bêbada e drogada. Ela acorda Charlô. Ao olhar para Fernanda, elas passam a manter o seguinte diálogo:

Charlô: Fernanda, você está belíssima. Bonita. Gostei de ver. É uma pena que aqui na Itália... Querida ser muito mulher, muito feminina não é o que ganha muita coisa, não. Aqui sabe o que eles gostam? Olha, é por uma peruquinha na cabeça. Entendeu? Descer e qualquer uma ganha, aqui. Não tem essa de ser muito feminina. Aqui, querida, aqui é pau. Pau duro, eles querem. Cortou, dançou. Não faz nem um tostão.

Fernanda: “Charlô, eu não sou como você”.

Charlô: Não?

Fernanda: Eu não nasci para ser puta.

Charlô: É? Nasceu para quê?

Fernanda: Eu quero apenas fazer um dinheirinho, fazer minha operação e viver como uma mulher normal.

Charlô: Já vi tudo, peraí: Príncipe Encantado pega travesti brasileira e leva para o altar. Quem sabe se você não tem dois filhos belos, loiros, de olhos azuis? Posso te pedir uma coisa Fernanda, posso? Deixa eu ser a madrinha do seu primeiro filho? Deixa, vai? Deixa? ... Mas você é burra, né? Continua burra. Veio lá da terra do meu Deus, do cu do mundo e continua burra? Bicha caipira.

É interessante nesta narrativa a condição de como travestis entendem e se relacionam com a prostituição. Partindo dos argumentos de Pelúcio (2005)²¹ é possível identificarmos que a prostituição apresenta-se, primeiramente, como uma atividade desprestigiada, com a qual só se envolveriam por necessidade, saindo dela assim que possível (é o caso de Fernanda); segundo, como uma forma de ascender socialmente e ter conquistas materiais e simbólicas (Fernanda e Charlô); e terceiro, como um trabalho, sendo, portanto, geradora de renda e criadora de um ambiente de sociabilidade (isto ficará bem mais claro no decorrer da análise do filme).

Muda-se de cena e ao som de ritmos de samba e carnaval estamos no ambiente da rua em que diversas travestis passam a mostrar seus corpos a clientes que transitam no local dirigindo seus carros em velocidade reduzida a fim de tocarem nestes corpos ou provocarem situações de violência a estas travestis. Neste momento, Charlô aproxima-se de Karen que é também travesti e a cafetina responsável pelo local até que convence de que Fernanda é uma boa pessoa, maior de idade e não lhe trará problemas. Karen olha para Fernanda e pergunta: “Qual é o seu nome?”. Fernanda responde: “Princesa”. Karen: “Quer trabalhar aqui comigo? Se trabalhar direito vai ganhar dinheiro. Por mim tudo bem. 15% é a minha parte. 50 (euros) é o boquete. 100 é para transar e 150 se os clientes quiserem ser enrabados”. Fernanda: “Não. Eu não faço isso”. Karen continua: “Não se preocupe. Ninguém aqui obriga você a fazer o que não quer. Qualquer problema venha falar comigo. Estou sempre aqui. Por mim pode começar a trabalhar agora”.

²¹ Vale ressaltar que estas não são posições estanques e definitivas, mas pontos de vista e percepções que se entrecruzam e dialogam.

Karen apresenta o primeiro cliente à Fernanda e ela segue em direção ao carro dele. Enquanto isso, alguns garotos passam de carro próximos a várias travestis e começam a xingá-las: “veados de merda”. Algumas destas passam a correr em direção a eles com pedaços de pau numa ânsia de que irão alcançá-los.

Mudamos de cena e Fernanda/Princesa já está habituada a sua vida de prostituta em Milão. Ela escreve uma carta à sua mãe que está no Brasil. Enquanto a carta é narrada em *off* pela própria personagem, apresenta-se diversas cenas de programas realizados por Fernanda e em todas estas, seus clientes aparecem gozando. Segue a carta:

Milão, 09 de Janeiro de 2000,

Querida mãezinha, desculpe por passar tanto tempo sem te escrever. Eu estou bem e com muita saúde, graças a Deus. Milão é uma cidade muito bonita. Eu já sabia antes de vir que era bonita, mas eu não esperava que fosse tão linda. Há um mês estou vivendo na Itália e já encontrei um bom serviço no cabeleleiro. O salão é muito chique e os patrões estão muito contentes com o meu trabalho. Eles vão me pagar um curso para aprender a fazer maquiagem porque acreditam muito no meu futuro. Mamãe na Itália quem trabalha duro pode fazer muito dinheiro. Eu estou mandando mil dólares. A senhora pega o dinheiro e vai ao banco trocar. Compra comida e remédio. Mas compra também um vestido bem bonito. Eu vou te mandar um dinheirinho todo mês e não quero que te falte nada em casa. De vez em quando eu fico com muita saudade de casa e eu começo a imaginar o que você está fazendo bem naquele momento. Quando te imagino, eu sinto como se você estivesse aqui do meu lado na Itália. Mamãe, eu rezo pra Deus Nosso Senhor pra te proteger e te dar boa saúde. Um beijo com muito amor do teu filho Fernando.

Interessante ressaltar que Fernanda apresenta-se a sua mãe, como Fernando. Partindo para uma leitura respaldada pela crítica feminista e pelos estudos de gênero percebe-se que este conceito (o de gênero) passa, então, a representar o modo como as características sexuais são representadas em determinado contexto social, cultural e histórico. Nesta perspectiva, “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não

é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22).

O gênero não pode ser de entendido como mera manifestação cultural que se assenta sob a natureza corporal ou sexual, pois o sexo é também regulado pelas normas que determinam o processo de (re)significação da matéria. As marcas que autenticam um corpo como masculino ou feminino são fabricadas, implantadas, extraídas, modificadas, recontadas, costuradas, rasgadas, tatuadas, apagadas, num processo de questionamentos permanentes sobre a ideia de origem e de construção dos corpos.

Voltamos ao cenário da rua onde as travestis se prostituem. Naquela noite, um carro estacionava próximo ao local em que Fernanda se encontrava. Ela aproxima-se do motorista e diz: “vamos dar uma volta”. O motorista é Gianni e automaticamente ele responde: “Não. Não, obrigado!”. Fernanda insiste: “que pena. Você é tão bonito”. Gianni sorri e pede para que ela entre em seu carro. Fernanda o conduz a uma rua sem muita movimentação. Ele para o carro, ela começa a retirar o casaco enquanto ele pergunta qual é nome dela e ela responde: “Princesa”. Ela tira o terno dele e começa a abrir o zíper de sua calça enquanto ele diz “espera um pouco”. Ele começa a beijá-la na boca enquanto passa a mão em seus seios e também passa a beijá-los até que Princesa fica só de calcinha. Gianni passa a mão entre as pernas dela e percebe que ela tem um pênis. Em tom de fúria, Gianni ordena que Princesa saia do carro sem os seus pertences e começa a ofendê-la: “desgraçada, nojenta. Vai se fuder”. Ele vai embora. Ela já fora do carro continua a gritar: “devolve a minha roupa, devolve”. Fernanda é presa e é Karen quem vai buscá-la na delegacia. Karen paga a fiança e leva-a para a sua casa. Estando lá, Karen lhe dá de presente um casaco de peles e convida-a para morar em sua casa. Fernanda aceita.

Passados alguns dias, Gianni volta ao local em que Fernanda está com outras travestis. Ela o reconhece e vai a sua direção. Ele devolve

suas roupas e paga o valor do programa e pede desculpas em relação ao seu comportamento naquela noite. Ele pergunta qual é o nome verdadeiro dela e convida-a para jantar como forma de desculpas pelo que fez com ela e Princesa aceita.

No dia do jantar, sentados à mesa Gianni pergunta de que parte do Brasil Fernanda é e ela responde: “De Belém do Pará” e ele pergunta fica se perto do Rio de Janeiro: e ela responde: “Não. Fica na Amazônia”. Ele: “Na Amazônia, jura?” E ele diz que desde menino ele tinha vontade de ir à Amazônia, mas que agora estão destruindo tudo lá. Fernanda olha para a mão de Gianni e vê que ele está com aliança e lhe pergunta: “A quanto tempo você está casado?” E ele responde: “Oito anos”. Fernanda: “Filhos?” Gianni responde: “Não, não tenho filhos”. Fernanda continua: “Por que?” Gianni responde: “Porque eu e minha mulher trabalhamos e acabou que não tivemos ocasião de ter um filho.” Ele continua conversando com ela e pergunta se ela pretende voltar ao Brasil. e Fernanda responde: “Quando eu tiver dinheiro para a operação para virar uma mulher normal”.

Esta resposta deixa-o constrangido. Neste momento vem em direção a mesa deles um vendedor de rosas e Gianni lhe oferece uma rosa. Contudo, Fernanda recusa e diz que é tarde e ela precisa ir. Eles saem do restaurante e ele insiste em querer levá-la para casa e ela continua dizendo que não precisa que pegará um taxi. Ela vai embora e ele corre em sua direção lhe dá um beijo e na cena seguinte eles estão acordando juntos em uma suíte de motel. Eles continuam a se encontrar por várias vezes e numa destas situações, sentados em frente a um lago, Gianni se declara à Fernanda: “Fernanda, eu estou completamente apaixonado por você. Faz só um mês que te conheço e minha vida virou ao avesso. Todas as minhas convicções não são mais as mesmas. Tudo agora é tão diferente, tão novo. Eu só tenho certeza de uma coisa Fernanda, que te amo. Eu amo você”. Eles se abraçam.

Fernanda vai às compras com Charlô e Fofão, sua outra amiga travesti. Ao passarem por uma rua, Charlô avista de longe Gianni e diz

a Fernanda: “Aquele não é o seu Bofe com a esposa?” Fernanda olha e fica calada. Elas param numa lanchonete. E começam a conversar:

Fofão pergunta a Fernanda: Não vai comer não, mocinha?

Charlô continua: Ela ta incomodada é com o Bofe.

Fofão: Ai, bicha, o amor é assim mesmo. Quem gosta, gosta. Não escolhe.

Charlô: Fernandinha querida. Você não acha que um bofe careta desses vai deixar a mulher dele pra ficar com um viado?

Fernanda: Mas ele não gosta dela, ele gosta de mim.

Charlô: Ele não gosta de você querida. Ele gosta é de um pau tropical.

Fofão: Ai, bicha. Você acha que todo homem é maricon. Ele pode ser que não seja. Ele gosta dela como ela é, como uma pessoa.

Charlô: Olha, vamos esclarecer as coisas. Eu não tô nem aí se ele é maricon ou não. Olha para mim, o que é que eu sou? Eu sou uma bicha louca, amor. O que me deixa louca é essa hipocrisia. Como é que faz um cara desses que paga pra chupar um pau dizer que não é uma maricon, dizem que não é um cliente?

Fernanda: O Gianni não é um cliente.

Charlô: Linda, ele é um cliente. A única diferença é que ele não paga. Todos na Itália são clientes.

Fernanda: O Gianni é diferente, ele me trata como mulher.

Charlô: Ah, vai me dizer que nunca chupou teu pau?

Fernanda: Isso não é da sua conta. E, se você quer saber a verdade, o Gianni nunca me tocou.

Charlô: Não se preocupe queridinha se ele nunca te tocou quer dizer que vai tocar outra.

Fofão: Bicha, como você é o ó!

Charlô: Mas tudo isso que tô dizendo é verdade. Se ele não fosse um cliente, ele ia ficar na casa dele, com a mulher dele que é de boa família, que cozinha divinamente e é linda e, além do mais, é mulher de verdade. O que ele vai querer com um traveco?

Fernanda: Charlô, eu estou cheia de você. Esqueça que eu existo. Tchau, Fofão.

Fofão: Tchau, linda.

Charlô: Ai meu Deus, o que eu vou fazer da vida Fofão. Cinderela não quer mais falar comigo.

Fernanda e Gianni estão em um motel. Ela observa-o para ele enquanto ele está dormindo. Ela passa a mão em suas costas, beija-o e lhe pergunta: “Quer que eu enrabe você? Você quer?” Fernanda começa a passar a mãos nas nádegas de Gianni, enfia o dedo em seu ânus e ele começa a sentir prazer. Ela continua a falar com ele:

Fernanda: Você nunca fez antes?

Gianni: Não, não.

Fernanda: Gosta?

Gianni: Gosto.

Fernanda lhe dá um tapa na cara e diz: “Desgraçado”.

Gianni: O que foi?

Fernanda: Acabou Gianni.

Gianni: Como assim? Espera, eu te amo. Espera. Vem aqui...

Fernanda: Me Solta.

Gianni: Espera.

Fernanda: Me larga.

Gianni: Mas por quê?

Fernanda: Eu não quero mais te ver.

Gianni: Eu tô apaixonado por você. Porque está fazendo isso? Por quê?

[Fernanda vai embora e volta a se prostituir nas ruas de Milão]

Na noite seguinte, Gianni vai a procura de Fernanda e retira-a do carro de um dos clientes e diz que quer conversar com ela. Diz também que se separou da esposa e que quer viver com ela numa casa e que pagará a sua operação até que Karen ouvindo tudo aquilo vai em direção ao carro e pede para ele ir embora, xinga-o e ela retira uma arma de sua bolsa e coloca na casa dele até que Fernanda sai do carro do cliente e briga com Karen chama-a de invejosa, velha, feia e asquerosa e que não quer voltar praquela lugar de merda e resolve sair dali com Gianni. Karen chora. Fernanda vai embora com Gianni e passa a morar com ele.

Apresenta-se cenas em que Fernanda aparece em um salão de beleza cortando seus cabelos e outras em que mostra Fernanda com

novas roupas, vestidos longos, bem diferentes daqueles em que ela usava quando se prostituía nas ruas de Milão.

Fernanda vai ao consultório pela primeira vez. A médica lhe pergunta: “Fernanda quando começou a realmente querer ser uma mulher?” Fernanda responde: ‘Eu era muito pequena. Não me lembro exatamente quando. Só sempre sei que preferi brincar com bonecas. Minha mãe me obrigava a jogar bola, mas era uma coisa que eu não gostava. Uma vez ensaiamos uma peça na escola. Eu queria muito fazer o papel da Princesa, mas a professora não deixou. Mas eu queria muito. De noite, em casa, eu ficava na frente do espelho e imaginava que era a Princesa da peça. Os outros meninos zombavam de mim. Eles me chamavam de bichinha, mas eu não ligava. No fundo eu sabia que não era um bicha. Eu era uma mulher”.

Neste momento apresenta-se várias imagens de Fernanda como dona de casa, cuidando de seu marido Gianni. Numa dessas situações Fernanda e Gianni saem para jantar e Gianni é abordado por um amigo que está acompanhado por sua esposa. Gianni convida-os para se sentarem a mesa. A esposa do amigo de Gianni não pára de encarar Fernanda e passa a olhá-la de cima para baixo como se reprovasse a sua condição.

Em outra consulta:

Médica: Você se masturba Fernanda? Não precisa ter vergonha. É uma coisa muito natural. Pode falar abertamente.

Fernanda: Sim, de vez em quando.

Médica: Em que momentos?

Fernanda: Às vezes, eu acordo de pênis duro. E eu me masturbo.

Médica: E no que pensa quando se masturba?

Fernanda: Eu penso nos rapazes com quem fiz amor. Aqueles que eu gostava mais, os mais bonitos. E penso naqueles lá da minha cidade quando eu era pequeno. Imagino os olhos deles, os vultos, os corpos, tudo.

Médica: E sente muito prazer pensando em tudo isso?

Fernanda: Enquanto me masturbo sim. Mas, depois do orgasmo, eu me sinto estranha.

Médica: Estranha como?

Fernanda: Não me sinto bem comigo mesma. Fico com vergonha daquele prazer. Me sinto vazia.

Em outro momento, Fernanda constitui-se num desejo de normalidade, de vontade de se reconhecer e ser reconhecida como normal, do anseio em poder ser decodificada, lida e interpretada pelo olhar inquisidor da normalidade como um corpo traduzível, como um corpo-mulher “de verdade” e que após ser operada e com sua nova anatomia redesenhada, poderia embarcar nessa mesma lógica e reclamar respeito. Nesta perspectiva, a vagina é requerida, sem ela não há maneira de habitar a normalidade. Neste discurso para ser mulher é preciso ter vagina e peito, pois assim fortifica o apelo à heteronormatividade que, repetindo-se, reiterando-se, citando-se, interrompe a situação de fronteira.

Fernanda está em sua casa quando toca o interfone e é Lívia, a ex-mulher de Gianni. Fernanda atende e vê pelo pelo monitor que é ela. Convida-a para subir. Segue o diálogo:

Fernanda: Posso oferecer um café, um suco?

Lívia: Não obrigada. Eu estou bem. Desculpe a intromissão mas... Eu preciso falar com você, pois é a minha única esperança. Eu tentei falar com Gianni, mas... Meu marido é um homem muito fraco. É tão difícil, eu... Eu estou implorando para que você o faça voltar pra mim. Eu realmente suplico. Fernanda, eu estou grávida. O filho é dele. Imagino que isso seja terrível também para você. Eu lamento. Um filho é o que ele mais queria no mundo e... Eu nunca quis ter um, eu não sei por quê. Por egoísmo. Mas agora eu estou grávida e quero criar uma família normal. Eu não tenho a intenção de fazer um aborto. Eu estou grávida e não quero fazer um aborto, eu não quero abortar.

Fernanda abraça-a e diz: “Por favor, não fique assim”.

[Lívia começa a chorar]

Enquanto isso, Gianni chega em sua casa, vê Lívia e pergunta a ela: “Tá fazendo o que aqui?” Escuta Lívia: Não quero você aqui, vá embora. Lívia se ajoelha para Gianni e continua a chorar. Gianni continua gritando com ela e Lívia continua: Amor, eu te suplico. Por favor, volta pra mim. Gianni, volta.

Fernanda sai de sua casa. Gianni corre atrás dela e diz: “Fernanda. Fernanda. Aonde você vai?”. Fernanda responde: “Me deixa ir Gianni. Que futuro a gente vai ter juntos. Sua mulher precisa de você, ela espera um filho. É tudo o que você queria”. Gianni: “Mas eu amo você, Fernanda. Eu quero ficar com você”. Fernanda: “Não podemos continuar assim, eu nunca vou ser igual a ela”. Gianni: “Pra mim não importa. Vamos ficar juntos eu te amo pelo que você é”. Fernanda: “Adeus Gianni, Adeus”.

Fernanda sai correndo em outra cena ela pára próximo a uma igreja e olha para uma imagem de Jesus Cristo e começa a chorar. Fernanda sobe em um determinado prédio e tenta cometer o suicídio tentando se jogar de lá, mas ela é resgatada por um policial. O policial vai a sua direção e diz: “Vem, desça daí. Uma moça bonita e jovem como você. Deus ama você”. Deus te ama. Fernanda responde: “Deus não pode amar alguém como eu”. Policial: “Como não pode amar alguém como você? Você acha que Deus fica escolhendo a quem deve amar? E depois, e a sua mãe e seus amigos? Todas as coisas bonitas da vida. Vamos, olhe. Você quer perder tudo isso? Vamos lá, coragem. Coragem. Coragem. O dia foi muito ruim pra mim também”.

Interessante este diálogo entre Fernanda e o Policial em que ela afirma que não é possível Deus amar alguém como ela. Neste sentido é possível identificarmos a constituição da figura dos abjetos (e uma certa aproximação com a idéia de não sujeitos). Suas vidas são tornadas ininteligíveis, desprezíveis, bizarras e/ou estranhas (Pocahy; Dornelles, 2010).

Fernanda se percebe como sujeito não inteligível e, por isto, não legível socialmente e, portanto, têm sido objeto recorrente de especialíssima atenção, vigilância e não raro de violações. Sobre tudo, no instante em que ousa evidenciar na materialidade de seus corpos o afrontamento ao amálgama corpo (sexo) – gênero – sexualidade (prazer e desejo): relação de continuidade e consequência, de onde a construção do binarismo de corpo e de gênero se efetua e já em si um pressuposto da evidência e naturalidade da normalidade.

Desta forma, Fernanda se encontra sozinha no mundo e decide voltar à casa de Karen. Espera sentada até ela chegar. Karen olha para Fernanda e pergunta: “O que você quer?” E Fernanda responde: “Eu vim aqui me desculpar. Eu fui muito ingrata com você. Karen, eu mudei. Por hora, eu não penso mais na operação. Karen, por favor, me ajuda. Você é a única pessoa nesse país que pode me ajudar. Sem você eu tô ferrada. Por favor, me ajuda. Me ajuda, Karen. Minha cabeça é outra. Eu quero voltar pra praça e ficar junto com vocês”. Karen: “Pode pelo menos me dar um bom motivo para que eu te perdoe”. Fernanda: “Porque eu sou uma ótima puta e eu gosto muito de você. Por favor, me ajuda Karen. Me ajuda. Por favor, me perdoa”. Karen: “Olha Fernanda, preste atenção. Se fizer mais uma das suas cagadas eu levo você para o aeroporto e te mando direto pra selva”.

Princesa volta para a prostituição. Na cena final do filme, ela está na rua acompanhada de outras travestis quando chega um de seus clientes antigos que está bastante feliz por estar noivo e pede para Princesa acompanhá-lo enquanto ele conta detalhes do seu jantar de noivado. Enquanto ele dirige e narra os pormenores do jantar de noivado, Princesa abre a janela do carro e sente o vento em sua face e começa a sorrir...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito do fato do cinema ser um dos maiores entretenimentos do mundo contemporâneo, a prática que o envolve como uma ferramenta crítica para a desconstrução de estereótipos, preconceitos, formas de intolerância e discriminação é pouco presente. Sendo assim, os estudiosos das áreas das artes visuais e de outros campos do saber como a literatura e as ciências humanas e sociais, necessitam, inicialmente, estudar criticamente os discursos dos filmes e do cinema como um todo conexo, adotar conceitos de cultura que incluam uma análise constante e contextualizada de suas relações de poder e conhecimento, e considerar a interlocução entre estas várias disciplinas e campos epistemológicos, entre elas a teoria *queer*, a fim

de combater as restrições, interdições e censuras que prevalecem em nossa sociedade.

No meu entendimento, as representações fílmicas *queer*, podem ser instrumentos altamente eficazes para romper com perspectivas tradicionais e enfatizar entre-lugares de tradução no qual o conhecimento dos sujeitos, seus locais, espaços e tempos subalternos podem ser representados e ouvidos. Em seus discursos, o político define representações de gênero e sexualidades dissidentes, essencialmente, como uma exigência pedagógica para ler textos diferentes, dá proeminência à ambigüidade discursiva, reconhece modalidades incomuns de produzir e consumir significados e desestabiliza a harmonia da heteronormatividade.

Por outro lado, *Princesa* é um filme que também questiona e problematiza as várias noções de identidade, não apenas em relação com implícitos (e talvez necessários) questionamentos das estruturas dicotômicas que definem gêneros masculinos e femininos. É também uma película que encena experiências de vidas vividas às margens, histórias de deslocamentos geográficos e identitários e as divergências em encontros com novas realidades sociais e culturais.

O gênero como elemento constituidor (assim como outros elementos) da identidade dos sujeitos. É por isso que as identidades são sempre plurais, múltiplas, mutantes, paradoxais e é, por conta disto, também, que elas estão sempre diferindo. Nenhuma identidade de gênero e sexual – sobretudo a mais normatizada – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade de gênero e sexual existe sem negociação ou construção.

Para concluir, é possível afirmarmos que é essa capacidade do cinema *queer* em visualizar as experiências culturais como uma transversalidade de práticas e enunciados que permite a construção de novos parâmetros de análise nos quais as identidades de gênero e as diversas sexualidades aliado ao cinema sejam percebidos como uma complexidade conceitual que comporta em si mesma as noções de contemporaneidade, transgressão, arte e estética, poesia, subalternidade, sem que

ninguém se choque ou reprima; um universo em que os discursos e as práticas sejam reinventados o tempo todo, refletindo-se nas produções culturais e fílmicas em todas as suas nuances – imagéticas, audiovisuais, literárias, poéticas e sociológicas.

Independente de o cineasta identificar sua produção como *queer* ou não, parto do pressuposto de que existe um espectro mais amplo das práticas culturais que esteja ainda que inconsciente presentes na narrativa imagética do filme “Princesa”, o não-dito, a homoarte em sua essência, carregada de representações, simbolismos e códigos próprios que se propõe minimamente a quebra de paradigmas das fronteiras entre homem/mulher, masculino/feminino, hetero/homo, ativo/passivo apresentando personagens com identidades de gênero e sexuais multifacetadas como é o caso de Fernanda, Charlô, Karen e até mesmo Gianni (em sua relação com Fernanda) em que de alguma forma rompem em suas relações e desejos com a heterossexualidade compulsória e com a heteronormatividade e, em outros momentos, passam a reforçá-las em suas práticas, ações e discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Farias de; JANNELLI, Maurício (1995), *A Princesa: depoimentos de um travesti brasileiro a um líder das Brigadas Vermelhas*. São Paulo, Nova Fronteira.

FOUCAULT, Michel. (1997), *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

LOURO, Guacira Lopes. (1997), *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes.

_____. (2004), *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

PELÚCIO, Larissa (2005) “Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesty”. In. *Cardernos Pagu* (25), Campinas, Unicamp. Julho-dezembro.

_____. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. (2012). Belo Horizonte, Autêntica; Ouro Preto, UFOP.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. (2010), “Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção” In. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul/dez.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. (2008), “Madame Satã: uma estética marginal”. In. NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção (Orgs.) *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro, Apicuri, 2012.

A DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS MULHERES NO BRASIL SOB A ÓTICA DOS PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO

Welberte Ferreira de Araujo²²

INTRODUÇÃO

O termo desenvolvimento tem sido o mantra discursivo para os mais variados ramos ideológicos e políticos, ganhando novos contornos, sobretudo a partir dos anos 1950, nos países ocidentais. Seu caráter polissêmico reflete a complexidade da discussão que envolve também a busca de uma medida comum que mensure ou avalie seu resultado, não se limitando ao aspecto econômico, e que ao longo do século XX conduziu a dois equívocos principais.

O primeiro deles reside no fato de que os governos, estruturados na lógica de mercados e no *marketing* ideológico, difundiram o desenvolvimento como uma condição *sine qua non* para melhora da vida das populações em escala global. De acordo com Santos (2000), esse discurso representa a lógica da globalização perversa que se assenta sobre dois pilares: a tirania do dinheiro e a tirania da informação. Tal lógica quase sempre traz a ilusão de soluções técnicas como as únicas possíveis para resolver os problemas que pretende aniquilar.

O segundo equívoco é a tentativa de equiparar desenvolvimento e crescimento econômico.

Crescimento traz a lógica de materialização, transformar as pessoas em objetos. Deste modo, a meta deste modelo imposto não é, definitivamente, o bem-estar do maior número de pessoas possível, e sim o aumento da produção em larga escala, a adequação a um padrão de produção e consumo.

²² Doutorando em Desenvolvimento Social (Unimontes).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6169149396807283>

As críticas supracitadas se justificam na medida em que se observa que, a partir da segunda metade do século XX, com o grande crescimento industrial impulsionado pelo avanço tecnológico dos países centrais, a concepção de desenvolvimento passou a ser amplamente difundida, sem, contudo, abarcar as reais necessidades das populações mais pobres em escala planetária.

Ademais, foi possível identificar em diferentes políticas a falsa tendência do processo de modernização crescente, que favoreceria as condições de igualdade entre sexos. Na realidade, o que se percebeu foi um processo inverso, no qual as políticas de desenvolvimento em que a inserção das tecnologias, sobretudo aquelas mais sofisticadas, excluía a mão de obra feminina, deixavam as mulheres à margem do desenvolvimento econômico e ratificavam os lugares sociais nos quais elas viviam como lugares naturais (PARPAT, 2010).

Nesta perspectiva, ao se observar algumas políticas estatais sob o enfoque de gênero, surgem algumas inquietações que merecem ser investigadas: quais são as estratégias de desenvolvimento adotadas pelos governos e de que maneira tais políticas públicas estão sustentadas por uma ordem conservadora de gestão? É o desenvolvimento do quê, para quem? Com quais intenções a ação estatal interfere nos papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens? Quais as alternativas para um modelo de desenvolvimento não excludente?

Neste sentido, o objetivo do estudo foi analisar as perspectivas conceituais que subsidiaram as políticas públicas destinadas às mulheres no Brasil a partir de 1950 e as formas de resistência ao mito global e local de bem-estar, de redução das desigualdades sociais e de gênero, pautadas no paradigma da modernização²³.

O pressuposto norteador aqui delineado adota a temática de gênero ponderando as relações desiguais socialmente construídas entre

²³ O enfoque da modernização surge nas décadas de 1950 e 1960, é derivado da economia clássica e da sociologia funcionalista, cuja tese central é a de que a desigual distribuição da riqueza no mundo pode ser explicada em função dos distintos níveis de desenvolvimento tecnológico entre os países.

homens e mulheres, vislumbradas nas políticas de desenvolvimento dos governos em diferentes contextos históricos no Brasil.

OS ENFOQUES DO DESENVOLVIMENTO E OS SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMÉRICA LATINA

O termo desenvolvimento tem sido o mantra discursivo para os mais variados ramos ideológicos e políticos, ganhando novos contornos, sobretudo a partir dos anos 1950. No entanto, seu caráter polissêmico tem evidenciado algumas dicotomias complexas em suas dimensões teóricas/analíticas, desprovidas de consenso nas suas diversas formas. Algumas correntes teóricas sinalizam que o desenvolvimento, enquanto teoria política e econômica, tem marco no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e se consolida durante o período da Guerra Fria (1945-1989). Precisamente, a sua origem estaria condicionada ao discurso do presidente norte-americano Harry Truman, no ano de 1949, nos Estados Unidos, no qual propunha uma política de desenvolvimento que deveria chegar às regiões mais pobres do planeta com aval norte-americano.

Apesar de tais marcos teóricos, é preciso também considerar a historicidade do termo desenvolvimento, ou seja, nas décadas de 1950 a 1970, com a teoria da modernização, estruturalismo cepalino e análise da dependência; na década de 1980, com a perspectiva centrada no Estado ou neoliberalismo; e, pós-1980, com o pós-estruturalismo ou teoria crítica pós-desenvolvimentista arregimentada pela transnacionalização do capital e nova estrutura financeira internacional (BERTONCELO, 2011).

A teoria da modernização tem seus pressupostos ancorados na economia clássica²⁴, na defesa de que os desníveis do desenvolvimento técnico-científico entre as nações explicariam a desigual distribuição da riqueza no mundo. A tese era que a liberalização da mão de obra dos

²⁴ A formulação da teoria de desenvolvimento como crescimento econômico está fortemente ligada ao trabalho de Adam Smith (1776) que, em seu livro *A Riqueza das Nações*, faz uma abordagem de como atingir o progresso econômico. Esse estudo teve influência na teoria que viria a formar o conceito de desenvolvimento econômico, obra esta que passou a ser conhecida como “Progresso e Desenvolvimento”. Esse preceito impôs-se no meio acadêmico como a teoria de desenvolvimento econômico.

setores agrícolas tradicionais para setores industriais e de serviço nos centros urbanos proporcionaria a intensificação da divisão do trabalho, gerando cada vez mais crescimento econômico e, conseqüentemente, desenvolvimento (WOOD, 1992).

Ademais, os defensores do paradigma da modernização sublinharam a necessidade de imposição dos padrões culturais europeus (arte, política, cultura e economia) ocidentais aos países pobres (subdesenvolvidos) sob a prerrogativa de que tal medida seria o suficiente para agregar prosperidade e civilidade para tais nações. Nesta visão, o desenvolvimento implicava a modernização das condições econômicas, sociais, institucionais, ideológicas do país, ou seja, “[...] gerar as condições de possibilidade dos padrões vigentes nos países capitalistas centrais” (GAITÁN, 2001, p. 58).

Vários dos postulados e premissas da teoria da modernização foram alvo de críticas, principalmente decorrentes do fato de atrelarem o modelo de desenvolvimento numa única via: o do evolucionismo funcionalista das sociedades europeias e norte-americana. Pontua-se ainda a insuficiência epistemológica de considerar a latente oposição entre o “tradicional” e o “moderno” como elemento central do desenvolvimento. De acordo com Bertonecelo (2011, p. 98), o equívoco reside no fato de que:

Embora as sociedades possam ser diferenciadas em termos das características de suas estruturas sociais, não é isso que está no cerne do problema. Ao invés, para ambas as perspectivas, o desenvolvimento é moldado historicamente pela forma de vinculação das sociedades nacionais ao sistema econômico mundial, hierarquicamente organizado. E tais formas de vinculação moldam a estrutura social interna (assim como esta condiciona as formas de vinculação à economia internacional). Mais fundamentalmente, as diferentes “experiências de desenvolvimento” são entendidas como conformadas por um mesmo processo histórico, de expansão do sistema capitalista em plano global, que produziu, simultaneamente, o desenvolvimento e o

subdesenvolvimento, categoria esta que substitui a noção de atraso, por sublinhar que permanecer na periferia do sistema capitalista é uma condição estrutural, historicamente moldada, e não uma mera etapa (BERTONCELO, 2011, p. 98).

As críticas à teoria da modernização foram sintetizadas, principalmente entre os anos 1960 e 1970, na corrente estruturalista; que se sustentava no conceito de “subdesenvolvimento”, entendido como uma formação histórica singular que opunha um setor “atrasado” a um setor “moderno”, uma forma específica da passagem das economias pré-industriais para formas mais avançadas, na lógica capitalista. Intrínsecos à tese sobre a singularidade do subdesenvolvimento latino-americano, desdobraram-se os argumentos sobre a persistência de uma “cultura da pobreza”, que sustentava freios para o desenvolvimento (IVO, 2012).

Neste sentido, os meios capazes para a cisão do tal “ciclo vicioso” estariam ancorados num tripé: atração de investimentos estrangeiros, empréstimos no exterior e assistência técnica dos organismos internacionais. A hipótese era a de que, uma vez estabelecido o polo moderno, seus efeitos positivos se expandiriam, e a produção, o consumo e os valores se modernizariam (BERTONCELO, 2011).

Nesse sentido, a desigualdade seria fruto do imperialismo que transforma as estruturas econômicas e sociais existentes em estruturas solapadas (subdesenvolvidas) pelo fato de entrar em contato com o sistema econômico capitalista. A alternativa dos países periféricos com fins ao desenvolvimento só seria possível mediante uma heterodoxia estatal centralizadora, no intuito de promover as mudanças profundas na forma de vinculação das economias desses países ao sistema capitalista mundial via industrialização, visando a uma espécie de desenvolvimento autossustentado.

A teoria da dependência aponta um novo paradigma de interpretação para o desenvolvimento, à época, articulando variáveis econômicas às políticas, ou seja, as estruturas de dominação de classes, os conflitos de interesses e as instituições sociopolíticas (IVO, 2012).

Na concepção de Gaitán (2001), a progressão histórica do conceito do desenvolvimento se instala no século XX, num momento de expansão do capitalismo monopolista e sob a hegemonia intelectual da teoria da modernização. Ou seja, o progresso era entendido como um processo linear encadeado em etapas para garantir a passagem do tradicional ao moderno.

No caso brasileiro, o desenvolvimento implicava a modernização das condições econômicas, sociais, institucionais, ideológicas do país, ou seja, gerar as condições de adoção dos mesmos padrões vigentes nos países capitalistas centrais para se alcançar os mesmos resultados (GAITÁN, 2001).

Deste modo, o bem-estar local estaria atrelado diretamente ao desenvolvimento econômico de uma nação. Porém, uma década depois, com a ascensão do império neoliberal, ficou evidenciado que tal perspectiva não passou de um grande equívoco.

Com base nesse argumento, não têm sido poucas as perguntas em torno do que vem a ser desigualdade social. Algumas buscam esclarecer o conceito de desigualdade, os critérios de sua identificação e mensuração e, sobretudo, as estratégias para a sua eliminação.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES E A DESGUALDADE DE GÊNERO NO BRASIL

As políticas públicas²⁵ abarcam uma multiplicidade de ações nos setores econômico, social, cultural, ambiental etc., bem como uma variedade de instrumentos e normas que as concebem e as estruturam, promovendo a regulação das ações de governantes ou gestores públicos. Na concepção de Souza (2006, p. 25) pode-se resumir políticas públicas como:

²⁵ Theodore Lowi (1972) desenvolveu uma das mais conhecidas tipologias sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas; o segundo é o das políticas regulatórias; o terceiro é o das políticas redistributivas e o quarto é o das políticas constitutivas.

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 25).

Deste modo, o viés aqui adotado é que as políticas públicas são de competência do Estado e, portanto, estabelecidas pelo direito coletivo, o que implica considerar que a qualidade do espaço da esfera pública é imprescindível para que se possa estabelecer espaços democráticos oportunos para a elaboração e execução de políticas públicas.

Ao refletir acerca das políticas públicas para mulheres, é possível verificar ainda que, após a década de 1950, se identifica uma correlação entre a concepção de desenvolvimento, numa óptica econômica, com um viés social e jurídico, que propiciou subsídios legítimos dos direitos e garantias fundamentais, que até então não eram concebidos como prioritários.

Nesse sentido, considerando as novas perspectivas do desenvolvimento, é consenso afirmar que o progresso no desenvolvimento transcende a acumulação de riqueza, vislumbrando outras dimensões, tais como liberdade, empoderamento, cidadania, direitos humanos, bem-estar, participação e acesso a oportunidades e equidade de gênero. Parpat (2010) menciona que o movimento de mulheres dos países desenvolvidos se mobilizou em prol de mudanças de paradigma acerca desse modelo de modernização que as incluía, com um caráter eminentemente *naturalizante*, condição que contrariava teorias mais recentes sobre o tema, cuja análise já não mais era feita sob a óptica puramente biológica e/ou econômica.

No entanto, mesmo diante de novas perspectivas críticas ao paradigma da modernização, aponta-se que as políticas de desenvolvimento na América Latina entre 1950 e 1970 ainda privilegiaram o polo masculino e reforçaram a divisão sexual do trabalho, ao contrapor

os espaços rurais e domésticos, destinados às mulheres, e os espaços urbanos industrializados, destinados aos homens (HERNÁNDEZ, 1999).

Nesse período, a política de *bem-estar*, aplicada pelos programas de desenvolvimento, identificava pejorativamente a mulher no seu rol reprodutivo (o cuidado, bem-estar da família e dos filhos; papel de esposa/mãe) e a convertia numa mera beneficiária passiva dos programas assistenciais, na condição de submissão e fragilidade, considerando tais ações como condições essenciais para o desenvolvimento econômico da coletividade (PEREIRA; RAMBLA, 2010; PAPART, 2010; FAO, 1996).

Moser (1993) pondera que as políticas públicas para as mulheres nos anos 1950 a 1960, tendo como concepção a abordagem do “bem-estar”, correlacionavam suas diretrizes com o papel atribuído às mulheres na dimensão social. Assim, elas eram coadjuvantes nos processos e receptoras passivas nas políticas de desenvolvimento.

Destaca-se que, no ano de 1975, reconhecido como o ano internacional da mulher, a Organização das Nações Unidas (ONU) atestou a importância da luta das mulheres por seus direitos, propondo reconfigurações necessárias rumo à equidade de gênero. Neste período houve uma mudança no enfoque da mulher/gênero nas políticas de desenvolvimento. As políticas públicas sinalizavam para a necessidade da autossuficiência econômica das mulheres como meio para obter autonomia e independência. Ou seja, reconheceu-se a importância do papel da mulher como geradora (secundária) de renda para a casa.

Quanto à Política de Autossuficiência econômica ou Antipobreza (1970-1985), passou-se a reconhecer o trabalho realizado pelas mulheres na sociedade, ainda que em uma perspectiva secundária e relacionada ao trabalho doméstico. A Política de Enfoque Instrumental ou Enfoque do Desenvolvimento das Mulheres (1970-1980 e anos seguintes) passou a admitir o trabalho da mulher na esfera pública, contudo, como caráter voluntário, o que propendia a torná-lo não remunerado e desvalorizado.

É necessário considerar, ainda, que neste período a maioria dos projetos de desenvolvimento não somente desconsiderava as mulheres como também frequentemente as prejudicava. As mulheres não eram

privilegiadas nas políticas de desenvolvimento, principalmente as relativas à economia produtiva, ou seja, estavam sujeitas aos programas/projetos isolados, específicos, pontuais, de baixo impacto e produtividade, compondo um estrato marginal ao desenvolvimento (BOSERUP, 1970).

Assim, a prevalência estereotipada da mulher no planejamento e execução das políticas de desenvolvimento reforçou a divisão sexual do trabalho, sobretudo nos países periféricos (BOSERUP, 1970), confirmando a tese de que o Estado não é neutro em relação às questões de desenvolvimento e gênero, já que as ações estatais influem no modo como as relações sociais entre homens e mulheres são construídas, produzidas e reproduzidas no interior de uma sociedade.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no ambiente familiar, em que se pressupõe que podem ocorrer partilhas e negociações, torna-se um fardo para as mulheres, que, ao desempenharem as tarefas do lar, acabam se tornando invisíveis. Assim, o trabalho doméstico, além de não se computar como trabalho, pode contribuir para a desvalorização da mão de obra feminina, interferindo inclusive nas atividades profissionais das mulheres.

Vale ressaltar que só a partir de 1990 se inicia um conjunto de mudanças nas políticas de desenvolvimento e planejamento específicos com a perspectiva de mulher e/ou gênero por iniciativa dos governos (incluindo a América do Sul). Nesse período, é possível verificar alguns programas específicos destinados a elas nas agências de desenvolvimento sustentados no princípio da defesa da integração estrutural da perspectiva de gênero com fins à união e à redistribuição econômica da igualdade de gênero (FAO, 1996).

POR UM OUTRO DESENVOLVIMENTO: A BUSCA PELA EQUIDADE DE GÊNERO

Após os anos 1990, o neoliberalismo descortinou algumas dicotomias evidenciadas no ideário nacional-desenvolvimentista, tais como Estado *versus* Mercado e Estado *versus* Sociedade, sendo que o eixo central de diferentes políticas destinadas às mulheres passou a ser constituído

em consonância com os novos paradigmas emergentes deste período. Assim sendo, o cenário atual sinaliza para uma perspectiva menos uniforme, em que se abandonam polaridades e se veem as relações do Estado como soma positiva. Essas tendências ressaltam os problemas de visões como a do ideário neoliberal (DINIZ, 2001, p. 41).

Dessas correntes, duas parecem ser mais apropriadas para a discussão da relação entre desenvolvimento e as políticas de planejamento sustentadas na perspectiva de *gênero*: a perspectiva da *descolonização do desenvolvimento* e o *desenvolvimento humano* ou *enfoque das capacidades* (MKANDAWIRE, 2011; NDLOVU-GATSHENI, 2013b; SEN, 2000).

O elemento comum dessas correntes está no fato de apresentarem uma crítica radical às dinâmicas do atual Estado, do sistema de dominação e exploração na América Latina, e defesa do desenvolvimento para além da dimensão econômica, tendo em vista que se estabelece a partir do processo de eliminação de desigualdades entre as pessoas, Estados, nações, focando também em aspectos subjetivos, culturais e sociais.

A mudança social proposta pelo paradigma da *descolonização do desenvolvimento*²⁶ defende a necessidade de desconstruir o discurso do desenvolvimento hegemônico e tomar consciência dos vários mecanismos de poder que esse discurso encerra ao categorizar o mundo entre o mundo desenvolvido, detentor de conhecimento e dos modelos que funcionam, e o subdesenvolvido, que espera a intervenção do mundo desenvolvido (NDLOVU-GATSHENI, 2013b; MKANDAWIRE, 2011).

Nessa perspectiva, o que se propõe, desde o início, é o abandono da versão do desenvolvimento tradicional “de Truman”, em que o desenvolvimento é visto como uma missão euro-americana de desenvolvimento do Sul, e a adoção dos princípios da Conferência de Bandung, que definiu desenvolvimento como a aspiração humana de se libertar da dominação política, econômica, ideológica, epistemológica e social

²⁶ Esta corrente propõe uma retomada da definição de desenvolvimento da Conferência de Bandung, ocorrida em 1955, que reuniu ao todo 27 nações, tendo como eixo central a luta contra o colonialismo, o direito de todos os povos à autodeterminação, a luta pela independência e pela liberdade de escolha dos estados relativamente aos seus próprios sistemas políticos.

instalada pelo colonialismo e definiu as possibilidades para reversão dos impactos do colonialismo, principalmente nos países africanos e da América Latina (MKANDAWIRE, 2011).

A centralidade deste paradigma perpassa a compreensão de que os estudos do desenvolvimento podem contribuir para desafiar a estrutura assimétrica do poder global que limita qualquer possibilidade de desenvolvimento no Sul global. Nesse sentido, a descolonização é um processo inacabado que deu lugar à colonialidade, que é uma estrutura de poder pouco aparente que equaliza as relações coloniais de dominação e exploração, decorridas décadas do fim do colonialismo; e é este processo que precisa ser revertido. Outro ponto importante é balizar as discussões sobre desenvolvimento considerando as ideias e os projetos de movimentos emancipatórios nos países em desenvolvimento, bem como seus líderes e seus pensadores (NDLOVU-GATSHENI, 2013b).

Particularmente, considerando o histórico de desigualdade de gênero em escala planetária, *o enfoque das capacidades* proposto pelo economista e filósofo indiano Amartya Sen (2000) vislumbra uma possibilidade específica de analisar e julgar as reais liberdades desfrutadas pelos indivíduos, considerando o fato da existência de um vínculo evidente entre, por um lado, as desigualdades e discriminações com base no gênero e, por outro lado, a pobreza e exclusão social, ou seja, as sociedades e comunidades onde persistem discriminações com base no gênero, ao nível econômico, político, social e cultural, são também sociedades e comunidades com maiores constrangimentos e entraves no seu processo de desenvolvimento global.

Na perspectiva do que propôs Sen (2000), é possível identificar algumas das políticas públicas para mulheres no Brasil, sobretudo no início do século XXI, que têm como princípio a análise de desenvolvimento enquanto liberdade, preservando a autonomia do sujeito, as liberdades individuais e a superação das provações individuais enquanto constitutivas do verdadeiro desenvolvimento. Foi o caso da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, surgida em resposta à reinvin-

dicação dos movimentos feministas e de mulheres e aos compromissos assumidos pelo país em tratados e convenções internacionais.²⁷

A criação das políticas públicas, sobretudo as que buscam alcançar as garantias de direitos das mulheres, precisa levar em consideração suas singularidades, suas capacidades e necessidades individuais e coletivas, com vista a criar um diagnóstico capaz de elucidar quais são as prioridades. Assim, tais políticas precisam ser elaboradas, no contexto de desenvolvimento, com a participação das mulheres, num movimento “de dentro para fora”.

Na perspectiva de Sen (2000), é preciso ponderar que a busca pela promoção da equidade de gênero e o consequente empoderamento das mulheres contempla não somente a dimensão dos direitos humanos, mas se impõe como uma necessidade por paz, justiça social e como um valor fundamental do desenvolvimento. Parpat (2010) assegura não ser tolerável discutir desenvolvimento sem incluir as mulheres, considerando o fato de que as relações de gênero são consideradas determinantes da posição social da mulher, e não apenas como imutáveis reflexões de ordem natural, ou seja, são socialmente construídas por padrões de comportamento.

Por outro lado, esta perspectiva inclusiva requer igualmente um papel de protagonismo por parte das mulheres, com voz ativa na configuração dos espaços sociais em que se inserem. Vale lembrar que, em muitos lugares do mundo, o simples fato de nascer mulher já é, por si só, uma desvantagem, tornando-a vulnerável em diversos cenários de preconceito e discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotar a perspectiva de gênero como referência para a análise, procurou-se chamar a atenção para a construção social e histórica do

²⁷ A trajetória de consolidação dessas políticas foi, contudo, afetada pelas sucessivas mudanças sofridas por essa institucionalidade nos últimos três anos (2015-2018). Atualmente, no governo federal, a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres está subordinada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), de acordo com o Decreto n. 9.673, de 2 de janeiro de 2019.

feminino e do masculino, e para as relações sociais entre os sexos, marcadas em nossa sociedade por uma forte assimetria, em que, ao longo da elaboração dos projetos e programas, as mulheres foram alijadas das condições necessárias para a equidade de gênero.

Ficou evidenciada a necessidade de interpelar as experiências de políticas públicas, de forma a questionar se seus pressupostos têm como fim o bem-estar social e a qualidade de vida das populações em iguais medidas, tendo em vista que, nas políticas públicas destinadas às mulheres, ainda é insuficiente a equidade de gênero.

Conforme demonstrado, as políticas públicas elaboradas pelos governos ao longo da segunda metade do século XX, apesar de diferentes enfoques de desenvolvimento, não foram suficientes para a superação das desigualdades entre homens e mulheres, promovendo a equidade de gênero no Brasil.

Assim, a discriminação e a desigualdade de oportunidades, além de obstarem a equidade de gênero, ainda comprometem o desenvolvimento da sociedade como um todo, em nível econômico, social e humano, dado o peso da mulher em todos esses níveis. O caminho sinaliza para a necessidade de novos paradigmas de desenvolvimento que busquem romper com as referências naturalizadas; que considerem, por sua vez, a importância da inclusão das questões de gênero na pauta desses novos modelos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. A experiência vivida. 2. ed. Souza (2006, p. 25). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BERTONCELO, Edison. Revisitando os estudos de desenvolvimento. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 71, p. 95-122, 2011.

BOSERUP, Ester. *Women's role in economic development*. New York: St Martin's Press, 1970.

BRASIL. *Decreto n. 9.673, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, remaneja cargos em comissão, Funções Comissionadas do Poder Executivo e Funções

Gratificadas, transforma cargos em comissão do grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9673.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei Complementar n. 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 02 jun. 2015.

DINIZ, Eli. Depois do Neoliberalismo: redistribuindo a articulação Estado e desenvolvimento no novo milênio. In: BOSCHI, Renato. (Org.). *Variedades de capitalismo e desenvolvimento na América Latina*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 31-55.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO). *Vocabulário referido a género*. Guatemala, 1996. Disponível em: <<http://www.fao.org>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GAITÁN, Flávio. Desenvolvimento esquivo e as tensões do desenvolvimentismo: reflexões sobre a América Latina na hora atual. In: BOSCHI, Renato (Org.). *Variedades de Capitalismo e Desenvolvimento na América Latina*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 56-85.

HERNÁNDEZ, Itiziar. Desigualdad de género em desarrollo. In: VILLOTA, Paloma de. (Ed.). *Globalización y género*. Madrid: Síntesis, 1999.

IVO, Anete. O paradigma do desenvolvimento: do mito fundador ao novo desenvolvimento. *Caderno CRH*, v. 25, n. 65, p. 187-210, 2012.

LOWI, Theodore. Four systems of policy, politics, and choice. *Public Administration Review*, v. 32, n. 4, p. 298-310, 1972.

MKANDAWIRE, Thandika. 'Running while others walk': knowledge and the challenge of Africa's development. *Africa Development*, v. 36, n. 2, p. 1-36, 2011.

MOSER, Caroline. *Gender planning and development: theory, practice and training*. New York: Routledge, 1993.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo. *Empire, global coloniality and african subjectivity*. [S.l.]: Berghahn Books, 2013b.

PARPAT, Jane. Perspectives on theory and gender. In: MARCHAND, Marianne; PARPART, Jane. (Eds.). *Feminism, postmodernism, development*. London: Routledge, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SMITH, Adam (1776). *A Riqueza das Nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os economistas).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Revista Sociologia*, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://oig.cephal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

WOOD, Charles. Modelos opuestos en el estudio de la migración. *Alfoz*, n. 91/92, p. 35-59, 1992.

ANÁLISE JURÍDICA DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DA POLÍTICA PÚBLICA DA CARCINICULTURA EM SERGIPE

Ilzver de Matos Oliveira²⁸

Ionas Josinaldo de Santana Santos²⁹

Luíz Ricardo Santana de Araújo Júnior³⁰

William Timóteo³¹

INTRODUÇÃO

A carcinicultura é compreendida como uma atividade que gera um grande impacto ambiental, mas, estima-se que daqui a dez anos sua atividade seja a principal fonte de renda no Estado de Sergipe, no que diz respeito à área da aquicultura, que é o cultivo de espécies marinhas, tendo em vista que, dentre outras causas, antigos pescadores estão deixando de cultivar outros crustáceos para se dedicar à criação de camarão em viveiros (SERGIPE, 2018, n.p). Justamente por isso, a preocupação dos órgãos públicos é de que seja possível que essa atividade se desenvolva de maneira sustentável, sobretudo, por ser produzida em Áreas de Preservação Permanente (APP).

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 255, estabelece o desenvolvimento sustentável como sendo um dos propósitos a ser alcançado pelo Poder Público, instituindo para todas as pessoas o direito fundamental ao meio ambiental equilibrado para as presentes e futuras gerações. No âmbito infraconstitucional, a proteção ao meio ambiente, em especial, a APP, é regida pela Lei 12.651/12 - Código florestal - que

²⁸ Pós-doutor (UFBA). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC/PR) e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (UNIT/SE). Recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2018 do Ministério dos Direitos Humanos. CV: <http://lattes.cnpq.br/4770751511233073>

²⁹ Graduado em Direito (UNIT). CV: <http://lattes.cnpq.br/1165538089616995>

³⁰ Mestre em Direitos Humanos (UNIT/SE). Assessor jurídico do Ministério Público Federal. CV: <http://lattes.cnpq.br/1758401130904454>

³¹ Especializando em Direitos Humanos (PUC/PR). Membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/SP. Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/5350232966936087>

prevê no seu art. 8º estritas hipóteses para que a atividade da carcinicultura possa ocorrer. (BRASIL, 2012, n.p)

Não obstante a preocupação atribuída no plano constitucional e infraconstitucional, ao proteger expressamente o meio ambiente, em meio às discussões a respeito da sustentabilidade ambiental da carcinicultura no Estado de Sergipe, em janeiro de 2018 foi sancionada pelo Governado do Estado a Lei nº 8.327/2017, que regulamenta a Política Estadual da Carcinicultura, a pretexto de se garantir a conservação ambiental com a criação de camarão em cativeiro, sobretudo, dos manguezais. (SERGIPE, 2017, n.p)

Apesar de a referida norma estadual ter erigido disposições que visam garantir o desenvolvimento sustentável da atividade da carcinicultura, durante sua fase de tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, o Ministério Público Federal requereu, em caráter de urgência, a suspensão de sua análise, com a justificativa de que não havia discussões suficientes a respeito da sustentabilidade da carcinicultura no Estado de Sergipe. (MPFSE, 2017, n.p)

A prática da carcinicultura no Estado de Sergipe possui um caráter socioeconômico significativo, pois é uma atividade desenvolvida por pequenos produtores, que não raras vezes, são membros da mesma família. À vista disso, ou seja, do papel econômico e social do cultivo de camarão em cativeiro, percebemos que é necessário um debate racional a respeito de sua sustentabilidade ambiental, em decorrência da relevância da preservação ambiental dos manguezais para o sustento dessas pessoas e, mormente, para toda a coletividade.

A sociedade possuía uma compreensão equivocada dos manguezais, antigamente vistos como ambientes improdutivos e relacionados com a contaminação por doenças. Contudo, nos dias atuais, sua preservação ecológica é fundamental para o equilíbrio ambiental e para a melhor qualidade de vida das pessoas. Por isso, o Ministério Público Federal tem tutelado a proteção dos manguezais em Sergipe, diante do crescimento da carcinicultura e há grande preocupação outros atores públicos e privados nesta temática.

Assim, o foco deste trabalho é então analisar os debates sobre a sustentabilidade ambiental da criação de camarão em viveiros no Estado de Sergipe - em especial, no Baixo São Francisco - e apresentar a discussão jurídica que dela advém - sobretudo por ser uma atividade econômica desenvolvida em manguezais - principalmente as demandas judiciais promovidas pelo Ministério Público Federal na defesa das APPs e as normas constitucionais e infraconstitucionais sobre o tema, com destaque para a Lei Estadual nº 8.327/17 - Política Estadual da Carcinicultura.

CARCINICULTURA NO BRASIL

A carcinicultura no Brasil obteve destaque no de 1973, com a criação do programa “Projeto Camarão”, promovido pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte. Inicialmente, a espécie de camarão cultivada foi a “*Penaeus Japonicus*”, com incentivo da Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Norte – EMPARN - que desenvolveu mecanismo de adequação desse crustáceo no território brasileiro. Contudo, a inexistência de estudos e pesquisas dificultou a sobrevivência dessa espécie no Brasil. (ABCCAM, 2011, n.p)

Ainda assim, a experiência trazida com a espécie “*Penaeus Japonicus*”, despertou a atenção para que se pensassem meios de o cultivo de camarão no Brasil ser sucedido. Assim, em 1993, houve um crescimento da atividade com a criação da espécie “*Litopenaeus Vannamei*”, momento em que a comercialização e procura por este crustáceo, ao longo dos anos, passou a crescer e nunca mais parou. Tal circunstância ocorreu devido à adaptação da espécie ao nosso ambiente e ao seu desenvolvimento rápido. Outro fator, que contribuiu para o aumento do consumo de camarão nessa época, foi o seu valor nutritivo e por ser considerado um alimento saudável (PANORAMA, 2011, n.p). Justamente por isso, que o cultivo de camarão no Brasil tem crescido, para alguns, em níveis alarmantes.

Nos dias atuais, o Nordeste é responsável pela maior produção de camarão do Brasil, sendo uma atividade econômica fundamental,

sobretudo, para os carcinicultores do Baixo São Francisco, em Sergipe, que possui sua atividade regulamentada pela Lei Estadual nº 8.327/2017, que dispõe, dentre outras coisas, sobre “a regulamentação da carcinicultura, reconhecendo-a como atividade agrossilvipastoril, de relevante interesse social e econômico, estabelecendo as condições para o seu desenvolvimento sustentável no Estado de Sergipe”. (SERGIPE, 2017, n.p)

O Estado de Sergipe está na 4º colocação dentre os que mais produzem este crustáceo em todo o território brasileiro, aproximadamente 10 mil famílias participam da produção, que totalizam cerca de 600 toneladas por ano de camarão (ASN, 2014, n.p).

Diante disso, a inobservância da função socioambiental da propriedade que cultiva o camarão em cativeiro, é prejudicial à coletividade, principalmente para pequenos carcinicultores, tendo em vista que na região do Baixo São Francisco a atividade é desenvolvida por agrupamento de pessoas da mesma família, que necessita da renda oriunda dessa atividade para seu próprio sustento, por isso que para os órgãos públicos é importante que haja um crescimento na carcinicultura com adequada observância do desenvolvimento sustentável, sobretudo, para a preservação dos manguezais e para a população que direta e indiretamente depende de sua proteção. (FIORILLO, 2009, p. 53)

A PROTEÇÃO JURÍDICA DOS MANGUEZAIS

O Código Florestal tutela os manguezais como bens de relevante importância para todas as pessoas. Por isso, que os estabelecimentos privados situados em Áreas de Preservação Ambiental estão sujeitas aos mandamentos deste dispositivo. Mas, por muito tempo, a percepção social relegou aos manguezais os mais cruéis adjetivos de menosprezo, eram considerados improdutivos e, não raras vezes, relacionados com a contaminação por doenças. Foi nesse momento histórico que os recursos naturais dos manguezais foram indiscriminadamente utilizados sem a observação de cuidados necessários à sua preservação ambiental. (SIRVINSKAS, 2016, p. 601)

Atualmente, o quadro é outro e o ordenamento jurídico representa muito bem os novos olhares sobre esse território natural e a transformação da imagem dos manguezais perante a sociedade, que talvez na contemporaneidade compreenda mais claramente a sua importância como berço da vida marinha e para a nossa sustentação ecológica, econômica e social. E, como a criação de camarão em viveiros no Baixo São Francisco, na sua grande maioria, é feita em manguezais - que são APPs, consoante art. 3º, inciso X da resolução nº 303/02 do Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA - é importante para os objetivos deste trabalho, reafirmar que a sua proteção é fundada na tutela ambiental e na qualidade de vida das pessoas. (BRASIL, 2002, n.p)

Os manguezais desempenham um papel fundamental nos ecossistemas costeiros, tendo em vista que servem como fonte de alimentação e reprodução de diversas espécies, sendo o local de onde inúmeras famílias retiram o seu sustento, por meio do cultivo de peixes, moluscos e crustáceos, como é o caso do camarão. Por isso, as propriedades que cultivam o camarão em cativeiro devem cumprir a função social (art. 5º, inciso XXIII, CRFB/88) e, portanto, necessitam empregar os recursos naturais de maneira racional, para que sejam observados os interesses sociais dessa atividade econômica. O direito constitucional à propriedade, como sabemos, não é absoluto, inclusive, nesse caso, a desobediência à legislação pelo carcinicultor pode ocasionar a desapropriação para reforma agrária. (AGRA, 2018, p. 230)

Na Constituição Federal, ainda, está posto que os territórios protegidos sejam definidos por lei - bem como sua alteração e supressão - proibindo-se que a utilização ponha em risco os elementos essenciais constitutivos de sua proteção (art. 225, §1º, IV).

No âmbito infraconstitucional, o Código Florestal no seu art. 2º, inciso, II, conceitua a APP como:

Área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico

de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas. (BRASIL, 2012, n.p)

Em determinadas hipóteses, é viável que sejam criadas áreas de proteção específica, como é o caso da carcinicultura, que a resolução nº 312/02 do CONAMA determina a reserva de 20% do território para a preservação integral, que obrigatoriamente deve constar no momento da concessão do licenciamento ambiental, que em Sergipe deve ser expedido pela Administração Estadual do Meio Ambiente de Sergipe - ADEMA. (BRASIL, 2002, n.p)

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DA CARCINICULTURA

O desenvolvimento sustentável é debatido no mundo todo em decorrência de sua relevância progressiva nos variados meios sociais, em razão dos danos ambientais gerados pelo descaso com o meio ambiente e, sobretudo, pela preocupação com o crescimento acelerado da produção de alimentos sem a observância da preservação ambiental.

Uma das práticas econômicas que tem gerado preocupação é aqüicultura, definida no Art. 2º, inciso II, da Lei nº 8.327/07, como:

Atividade aquícola, equiparada à atividade agropecuária, relacionada com o cultivo de organismos aquáticos, incluindo peixes, moluscos, crustáceos, quelônios, répteis, anfíbios e plantas, cujo ciclo de vida em condições naturais se dá total ou parcialmente em meio aquático, envolvendo reprodução, recria, engorda e processamento da produção. (BRASIL, 2007, n.p)

A aqüicultura é a prática de cultivo de alimentos que mais cresce no mundo, devido à sua procura. Nesse universo, a carcinicultura é uma das atividades econômicas que mais se desenvolve no estado de Sergipe. O camarão é o principal crustáceo cultivado neste estado (SEBRAE, 2015, n.p) mas, porque há tanta preocupação sobre o seu cultivo? É o que passaremos a debater a seguir.

Dentre os malefícios atribuídos à carcinicultura está a utilização de substâncias químicas armazenadas nos criatórios, que é utilizada para prevenir e combater a proliferação de doenças entre os camarões. O processo de higienização dos viveiros é questionável sob a ótica da sustentabilidade ambiental, tendo em vista que - após finalizado todo o processo de produção do crustáceo - a água utilizada é descartada para esvaziamento dos viveiros (GIA, 2017, p. 266) e nesse momento, são aplicados produtos químicos para a sua desinfecção:

Desinfetante
Hipoclorito de cálcio
Óxido de cálcio
Hidróxido de cálcio
Formalina
Cloreto de benzalcônio (BKC)
Iodo
Saponina (7%)

(GIA, 2017, p. 269)

Toda a água juntamente com esses produtos químicos é eliminada no meio ambiente, na maioria das vezes, sem nenhum cuidado para a preservação sustentável do ambiente cultivado, circunstância que prejudica a qualidade de vida das pessoas e, sobretudo, coloca em perigo as gerações vindouras. Por esse fato é que para a criação de camarão em cativeiro é imprescindível um plano de desenvolvimento sustentável e racional.

Cumprе observar, ainda, que o processo de produção do camarão utiliza uma quantidade de água bastante elevada para a renovação dos viveiros:

Período	Taxa de Renovação
Até o 15º dia	Em regra, não precisa
15-21º dia	Renovar 3 cm/dia
22-30º dia	Renovar 5 cm/dia
A partir do 30º dia	Renovar consoante a necessidade

(GIA, 2017, p. 220)

A percepção falha do ser humano sobre a limitação dos recursos hídricos foi utilizada para servir de argumento para seu menosprezo, circunstância que infelizmente desconsiderou, por muito tempo, a necessidade da propositura de ações públicas direcionadas à proteção do uso racional da água. Atualmente, sabe-se que a água é elemento fundamental para a existência de qualquer espécie de vida (SIRVINSKAS, 2015, p. 400). Embora no Estado de Sergipe a carcinicultura seja uma atividade familiar, as propriedades possuem vários hectares, que levando em consideração que cada fase do processo de cultivo dos crustáceos (larvicultura; engorda e processamento) dispõe de viveiros específicos, a questão da utilização de recursos hídricos deve ser debatida sob a ótica da sustentabilidade ambiental e, além disso, inteirar-se sobre como está sendo feito o descarte dessa água, como defendemos antes. (FIORILLO, 2009, p. 206)

Do ponto de vista normativo, a Constituição da República determina que compete a União, no Art. 21, inciso XIX, “instituir sistema nacional de gerenciamento de recursos hídricos e definir critérios de outorga de direitos de seu uso” (BRASIL, 1988, n.p) e a proteção e fiscalização do meio ambiente é comum entre os entes federativos (art. 22, inciso IV). Já a lei nº 9.433/97 no seu art. 15, inciso IV, estabelece a Política Nacional de Recursos Hídricos e prevê que o uso desses recursos poderá ser interrompido em casos graves de impacto ambiental (BRASIL, 1997, n.p) como ocorre em determinados viveiros de camarão. Assim,

a Resolução nº 357/05 do CONAMA, atribui ao órgão a competência de definição das condições e padrões da qualidade das águas, mecanismo essencial para a almejada sustentabilidade ambiental na carcinicultura (AMADO, 2014, p. 371).

Justamente por isso que a exigência de licenciamento ambiental dos locais para o cultivo do camarão é a principal ferramenta estatal para que a ampliação do cultivo deste crustáceo seja sustentável no Estado de Sergipe, elemento fundamental para que o carcinicultor possa executar suas atividades de forma legal. É então o licenciamento ambiental um essencial instrumento na concretização da Política Nacional do Meio Ambiente (Art. 9º, inciso IV, lei nº 6.938/81) e, sobretudo, uma garantia de sustentação da disposição constitucional do Art. 225, inciso IV, que exige estudo prévio de impacto ambiental para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente. (BRASIL, 1988, n.p)

Nesse sentido, a Constituição da República estabelece a indispensabilidade de estudos preliminares para atividades consideradas potencialmente causadoras de impacto ambiental. A pretensão é, então, coibir condutas degradantes permanentes ao meio ambiente e, por ser a carcinicultura considerada uma atividade econômica potencialmente causadora de dano ambiental, é necessário que se realizem estudos prévios, sendo competente, nos termos da Resolução nº 237/1997 do CONAMA, o órgão ambiental estadual quando as unidades de produção estejam localizadas em território estadual ou entre municípios, conforme o Art. 3º e o Art. 5º do dito dispositivo legal. No âmbito nacional, por sua vez, compete ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA – o licenciamento em propriedades localizadas em mais de um Estado ou que estejam em território da União, conforme o Art.4º da Resolução.

Os licenciamentos ambientais, conforme o Art. 8º da Resolução nº 237/1997 do CONAMA, podem ser de três espécies: Licença Prévia (LP) atribuída antes da implementação e execução das atividades, desde que constitua os condicionantes necessários para as próximas fases, possuindo

o prazo de validade de cinco anos; Licença de Instalação (LI) concedida para autorizar o processo de instalação dos equipamentos necessários para o cultivo do crustáceo, nesse momento, deve-se especificar as medidas de gerência do ambiente, não se permitindo ter prazo superior a seis anos de validade; Licença de Operação (LO) que viabiliza o início das atividades nos termos do projeto autorizado, com prazos de validade não excedente a dez anos. Vale lembrar, que as licenças ambientais poderão ser concedidas isoladamente ou sucessivamente. (SILVA, 2015, p. 254)

DISCUSSÃO JURÍDICA ACERCA DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DA CARCINICULTURA

O processo de regulamentação da criação de camarão em viveiro é a principal causa dos embates jurídicos que envolvem o tema. Para se ter uma ideia da problemática, em 2014, dos 600 viveiros localizados em Sergipe, apenas 15 tinham sido regularizados (CRES-SE, 2014, n.p).

Em meio às discussões sobre a sustentabilidade ambiental da carcinicultura, em janeiro de 2018, o então governador do Estado, Jackson Barreto, sancionou a Lei Estadual nº 8.327, que:

Dispõe sobre a Política Estadual da Carcinicultura, reconhecendo-a como atividade agrossilvopastoril, de relevante interesse social e econômico, produtora de um alimento de alto valor nutricional, que gera emprego e renda, estabelecendo uma nova ordem econômica e social no meio rural e explorando de forma sustentável e em harmonia com a conservação do meio ambiente os vastos recursos aquícolas que o Estado de Sergipe detém em seu território (SERGIPE, 2017, n.p).

Uma das maiores preocupações do legislador, como se vê no excerto, foi garantir os pilares do desenvolvimento sustentável. Para tanto, reservou um capítulo especificando regras de licenciamento e autorização, disposições fundamentais para a legalização das atividades pela Administração Estadual do Meio Ambiente de Sergipe (ADEMA).

Sob este aspecto, em 2017, quando o projeto da referida lei estadual estava em tramitação na Assembleia Legislativa de Sergipe, o Ministério Público Federal solicitou, em caráter de urgência, que fosse suspensa a sua análise, diante da ausência de discussões públicas necessárias para aprovação de uma norma sobre a sustentabilidade da carcinicultura em Sergipe e por crer essencial que se concedesse espaço para diálogo com o órgão de proteção ambiental. Contudo, sua tentativa foi infrutífera e o poder legislativo seguiu a apreciação da proposta de lei (MPFSE, 2017, n.p).

Nesse contexto, em Janeiro de 2018, o MPF posicionou-se reque-rendo a suspensão das atividades produtivas, alegando que o cultivo do crustáceo prejudicava a vegetação, circunstância que inviabiliza a renovação natural do ambiente. Somado a isso, acrescentou que cultivo do camarão estaria sendo realizado em APP (MPFSE, 2018, n.p). Nesse sentido, o Tribunal Regional Federal da 4^o Região (TRF-4), entendeu que:

PROCESSUAL CIVIL E AMBIENTAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ANTECIPAÇÃO DOS EFEITOS DA TUTELA. PROJETOS DE CARCINICULTURA. IMPLANTAÇÃO. LICENÇA AMBIENTAL. COMPETÊNCIA DO IBAMA. BENS DA UNIÃO. ZONA COSTEIRA. (...) 9. não se pode aceitar que a continuidade das atividades de carcinicultura, cujo potencial de prejudicialidade ao meio ambiente é notório, possa ser autorizada por razões de ordem econômica sem que se avalie a necessidade de prevenir futuros danos ambientais e, sem dúvida, econômicos, tendo em vista que tais práticas poderão, mais adiante, interferir em outros setores da economia do Município atingido (TRF4, 2002, n.p).

Contudo, a lei federal nº 12.651/2012, que dispõe sobre a proteção de vegetação nativa, estabelece que a (art. 8) “intervenção ou a supressão de vegetação nativa em Área de Preservação Permanente somente ocorrerá nas hipóteses de utilidade pública, de interesse social ou de baixo impacto ambiental” (BRASIL, 2012, n.p). Percebe-se, assim, que a legislação infraconstitucional já previa a possibilidade de cultivo do camarão em APP, por ser uma atividade eminentemente de relevante interesse da sociedade sergipana, sobretudo, no Baixo São Francisco.

Ademais, a lei nº 12.651/2012 prevê a continuidade das atividades da carcinicultura em APP (art. 61-A.) “nas Áreas de Preservação Permanente, é autorizada, exclusivamente, a continuidade das atividades agrossilvipastoris, de ecoturismo e de turismo rural em áreas rurais consolidadas até 22 de julho de 2008” (BRASIL, 2012, n.p).

A Lei Estadual nº 8.327/17 também regulamentou a possibilidade dessa atividade ser desenvolvida em APP, desde que fossem observados os requisitos do seu Art. 6º. Aliás, bem assim, julgou a primeira turma do Tribunal Regional Federal da 5º região:

DIREITO AMBIENTAL. CÓDIGO FLORESTAL. ÁREA DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE. ATIVIDADE DE CARCINICULTURA. ÁREA CONSOLIDADA ATÉ 22/07/2008. RISCO DE DANO À AGRAVANTE. TUTELA ANTECIPADA CONCEDIDA. (...) 2. No que concerne ao requisito da verossimilhança das alegações, observa-se que a carcinicultura, criação de camarão, caranguejo ou siri em viveiros, espécie do gênero aquicultura ou aquacultura, enquadra-se na atividade de agrossilvipastoril, cuja prática em Áreas de Preservação Permanente é autorizada pelo art. 61-A da Lei nº. 12.651/12, desde que consolidadas até 22/07/2008, o que se coaduna com a hipótese dos autos. 3. Quanto ao requisito do fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação, este encontra-se evidenciado no risco dos substituídos da agravante sofrerem restrições administrativas em sua atividade econômica, por meio de autos de infração e embargos ou mesmo pela negativa do licenciamento ambiental (TRF5, 2015, p. 3).

Por tais motivos, os envolvidos no debate dizem que é preciso consolidar essa atividade investindo em tecnologia e preservando o meio ambiente, por isso se propõem à elaboração de um Plano Estadual de Desenvolvimento Sustentável da Carcinicultura, que conceda meios do pequeno produtor de camarão consiga preencher os requisitos da lei federal e estadual mencionadas. (SERGIPE, 2018, n.p)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 no caput do artigo 225 estabeleceu o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, determinando a harmonia da evolução econômica com a devida conservação ambiental, zelando pelos cuidados das presentes pessoas sem comprometer os recursos do meio ambiente para as futuras gerações.

A proteção ao ecossistema tem por objetivo evitar uma crise ambiental decorrente do consumo elevado e descaso com a utilização de recursos naturais, visto que a inexistência do mínimo existencial ecológico põe em risco a qualidade de vida das pessoas. Justamente por isso, que esse direito essencial depende da realização de políticas públicas e do corpo social, por intermédio da concretização do desenvolvimento sustentável.

Sem dúvida, para a efetivação do desenvolvimento sustentável, é necessário que haja um controle eficiente do Estado através da utilização de mecanismos como estudos prévios e a concessão de licenciamento ambiental, com parâmetros particulares para cada atividade fiscalizada, a fim de se preservar o meio ambiente.

A carcinicultura no Estado de Sergipe, especialmente, nos municípios do Baixo São Francisco, entre Brejo Grande e Pacatuba, desempenham um papel social importante para o desenvolvimento econômico de sua população. Apesar disso, sua atividade é considerada de grande impacto no meio ambiente, por isso a preocupação com a sustentabilidade ambiental.

Entre os questionamentos e discursões sobre o cultivo do camarão estão a utilização de substâncias químicas na produção para evitar a proliferação de doenças entre os camarões, produtos que são descartadas no ambiente cultivado, gerando uma série de problemas para sustentabilidade do ecossistema.

Além disso, outro fato preocupante é a mudança no curso normal dos rios para o cultivo desse crustáceo, que acaba desencadeando danos ambientais graves. Por isso, a licença ambiental é instrumento

fundamental para averiguar a sustentabilidade da atividade e inibir práticas ilegais.

Decerto, que a concretização exitosa das legislações protetivas do meio ambiente é incumbência do Poder Público e de todas as pessoas na prevenção de lesões ambientais resultante de específicas atividades econômicas, como é o caso da criação de camarão em viveiros, que é vista como lesiva ao ambiente, tendo o carcinicultor as limitações do licenciamento ambiental para reduzir ao máximo as consequências maléficas, o respeito pela prevenção aos danos ambientais com estudo previamente realizados e a fiscalização do Estado na carcinicultura possui a capacidade de evitar impactos ambientais irreversíveis à regeneração do solo, sobretudo dos manguezais.

A discussão acerca da possibilidade da carcinicultura ser desenvolvida em APP possui a regulamentação nas normas infraconstitucionais, e se funda no interesse social da exploração dos manguezais, por ser uma atividade econômica fundamental, especialmente para o Baixo São Francisco, pois diversas famílias dependem direta e indiretamente da criação desse crustáceo para seu próprio sustento. Bem a propósito, sustentam os precedentes judiciais que reconhecem a consonância legal da carcinicultura desenvolvida em manguezais com o ordenamento jurídico brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABCCAM. Associação Brasileira de Criadores de Camarão. 2011. **História da Carcinicultura no Brasil**. Disponível em: <http://abccam.com.br/2011/02/historia-da-carcinicultura-no-brasil/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ABCCAM. Associação Brasileira de Criadores de Camarão. 2016. **Equador e Brasil – Evolução Comparativa da Produção de Camarão Marinho Cultivado (2003 – 2013)**.

AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 9 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

AMADO, Frederico Augusto Di Trindade. **Direito ambiental esquematizado**. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense: Método, 2014.

ASN. Agência Sergipe De Notícias. 2014. **Sergipe é o 4º maior produtor de camarão do Brasil**. Disponível em: <http://agencia.se.gov.br/noticias/meio-ambiente/sergipe-e-o-4-maior-produtor-de-camarao-do-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm. Acesso em: 02 jan. de 2021.

BRASIL. Lei 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/L693-8.htm. Acesso em: 02 jan. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acesso em: 25 jan. de 2021.

BRASIL. Resolução CONAMA nº 237, de 19 de dezembro de 1997. **Regulamenta os aspectos de licenciamento ambiental estabelecidos na Política Nacional do Meio Ambiente.** Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/res/res97/res23797.html>. Acesso em: 12 jan. de 2021.

BRASIL. Resolução CONAMA nº 303, de 20 de março de 2002. **Dispõe sobre parâmetros, definições e limites de Áreas de Preservação Permanente.** Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=299>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CREA-SE. Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Sergipe. 2014. **Sergipe legaliza viveiros de camarão.** Disponível em: <http://www.crea-se.org.br/sergipe-legaliza-viveiros-de-camarao/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro.** 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIA, Instituto. **A produção integrada na carcinicultura brasileira: princípios e práticas para se cultivar camarões marinhos de forma mais racional e eficiente.** Volume II, 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL EM SERGIPE. MPF/SE. 2017. MPF/SE MPF **quer coibir criação irregular de camarões em Sergipe, em área de preservação permanente.** Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/regiao5/sala-de-imprensa/noticias-r5/mpf-quer-coibir-criacao-irregular-de-camaroes-em-sergipe>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL EM SERGIPE. MPF/SE. 2017. **MPF/SE quer discussão sobre a Política Estadual da Carcinicultura antes de votação do**

projeto pela Alese. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-se-quer-discussao-sobre-a-politica-estadual-da-carcinicultura-antes-de-alese-votar-projeto-de-lei>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de. **Direito ambiental**. 2 ed. São Paulo: MÉTODO, 2017.

PONORAMA DA AQUICULTURA. 2011. **Carcinicultura Marinha no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. Disponível em: <https://panoramadaaquicultura.com.br/carcinicultura-marinha-no-brasil-passado-presente-e-futuro/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SERGIPE. Agência Sergipe de Notícias. 2017. **Seagri e Fapitec coordenam elaboração de plano sustentável para a carcinicultura em Sergipe**

SERGIPE. Lei nº. 8.327 de 04 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre a Política Estadual da Carcinicultura e sobre o fomento, a proteção e a regulamentação da carcinicultura, reconhecendo-a como atividade agrossilvipastoril, de relevante interesse social e econômico, estabelecendo as condições para o seu desenvolvimento sustentável no Estado de Sergipe, e dá providências correlatas**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=353260>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. SEBRAE. 2015. **Estudo de Mercado: Aquicultura no Brasil**. Disponível em: <http://www.sebraemerca-dos.com.br/estudo-de-mercado-aquicultura-no-brasil/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SILVA, Romeu Faria Thomé da. **Manual de Direito Ambiental**. 5 ed. São Paulo: jusPODIVM, 2015.

SIRVINSKAS, Luis Prado. **Manual de Direito Ambiental**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TRF4. RECURSO ESPECIAL EM AGRAVO DE INSTRUMENTO: nº 2003.04.01.036955-8/SC. Relatora: Desembargador Federal Marga Inge Barth Tessler. DJ: 23/10/2007. **JusBrasil**, 2007. Disponível em: https://www2.trf4.jus.br/trf4/processos/visualizar_documento_gedpro.php?local=trf4&documento=2366007&hash=07c10321f6cc716f4a0b21b531dc6d7. Acesso em: 05 fev. 2021.

TRF5. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO EM APELAÇÃO CÍVEL: 0800069-95.2015.4.05.0000. Relator: Desembargador Federal Élio Siqueira. DJ: 29/09/2016. **JusBrasil**, 2016. Disponível em: http://www.trf5.jus.br/data/2016/07/PJE/-08000699520154050000_20160712_41755_40500004521570.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

TRF5. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO EM APELAÇÃO CÍVEL: 585736/PB(2006.82.00.005230-9/01). Relator: Desembargador Federal Fernando Braga. DJ: 15/03/2018. **JusBrasil**, 2018. Disponível em: http://www4.trf5.jus.br/data/2019/03/ESPARTA/200682000052309-01_20190328_7936818.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

DESAFIOS DA ESCOLA EM RECONSTRUÇÃO: NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Adriana do Carmo Figueiredo³²

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da percepção de que a sociedade, sem ações afirmativas que garantam a efetividade dos direitos humanos, fragiliza a própria estrutura do Estado Democrático de Direito. Desde o Preâmbulo da Constituição Cidadã de 1988, são inscritos enunciados de natureza axiológica que inauguram a proposta jurídica da sociedade brasileira fundada em preceitos pluralistas e livre de preconceitos.

Entre esses enunciados, destacamos “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1988). Embora haja uma controvérsia a respeito do valor do Preâmbulo no texto constitucional, não há dúvida de que a semântica de seus enunciados revela uma particular importância, pois a enunciação reflete a força deôntica extraída da própria natureza do *dever ser*. Em outras palavras, a cena enunciativa preambular traça as bases introdutórias reveladoras da opinião pública que direciona a força discursiva da Constituição.

Dessa forma, a voz enunciativa extraída da Assembleia Nacional Constituinte, como prevê o Preâmbulo, indica a instituição de um Estado Democrático de Direito que “assegure” os valores supremos de uma sociedade erguida sob os pilares da fraternidade, pluralidade, liberdade e igualdade. A força discursiva deôntica conduzida, então, pelo verbo “assegurar” nos permite compreender o componente da garantia dogmático-constitucional não como mera abstração, mas especialmente como um signo linguístico pragmático que prescreve a natureza da

³² Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Advogada. Docente e pesquisadora (IESLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/50333301374875823>

ação do Estado que deve ser direcionada para a efetiva realização desses valores. Por isso, indagamos: quais seriam os mecanismos necessários para que os direitos humanos constitucionais e fundamentais se tornem mais efetivos? Entendemos que políticas educacionais e ações afirmativas são, certamente, um caminho iluminador nesse percurso da efetivação de direitos.

Por isso, a proposta deste ensaio é discutir alguns conceitos relativos a políticas públicas e ações afirmativas, bem como compreender formas aplicáveis de ações que possam efetivar direitos humanos constitucionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONSTRUÇÃO

Em sentido amplo, podemos afirmar que políticas públicas constituem uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Assim, entendemos que a noção de política pública compreende uma ação orientada a uma atividade que possa efetivar aqueles valores supremos sobre os quais comentamos na introdução deste ensaio.

Vale lembrar que esses valores são instituídos na estrutura do texto constitucional que abre, em seu art. 1º, os princípios fundamentais que dão expressividade à República Federativa do Brasil e à constituição do Estado Democrático de Direito. Vejamos:

DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Esses princípios constitucionais fundamentais, na perspectiva de Canotilho e Moreira, “[...] visam essencialmente a definir e caracterizar a colectividade política e o Estado e enumerar as principais opções político-constitucionais” (MOREIRA; CANOTILHO, 1984, p. 66, preservamos a grafia original). Por isso, extraímos a importância da carga enunciativa desses princípios, dado que eles consagram “[...] a síntese ou matriz de todas as restantes normas constitucionais [...]” (MOREIRA; CANOTILHO, 1984, p. 66, preservamos a grafia original), reconduzidas por essa base principiológica orientadora.

A discussão que pretendemos trazer à baila diz respeito às formas de aplicabilidade desses princípios, tendo em vista que o contexto educacional brasileiro ainda clama por um projeto mais efetivo na temática da inclusão social em seus diferentes matizes. Acreditamos que as políticas públicas educacionais devem ser desenhadas, em contextos institucionais e para além de seus muros, convocando todos os atores sociais para a discussão, ou seja, o corpo discente, docente, a sociedade e os representantes de instâncias governamentais.

Dessa forma, por meio de uma capacidade analítica expressiva dos problemas entendidos como coletivamente relevantes, torna-se possível a criação de ações afirmativas que promovam o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, especialmente no ambiente escolar.

A respeito das ações afirmativas, entendemos que as definições sobre o tema devem ser pensadas com cautela para que possam abarcar as diferentes políticas assim denominadas. Então, podemos considerar a ação afirmativa como

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido,

com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (FERES JÚNIOR *et al*, 2018, p. 13).

Os analistas das políticas públicas educacionais devem, portanto, construir redes de solidariedade, promovendo encontros, ainda que sejam pelo sistema remoto, para que sejam discutidos planos de ação que possam dar respostas a problemas públicos diagnosticados em ambiente escolar, como dificuldade de aprendizagem, desigualdade social, questões de gênero, raciais, étnicas e outras que se fizerem necessárias.

É preciso construir, nessa redes de solidariedade, a noção de cidadania que traz em seu cerne a capacidade de uso público da razão, como potencialidade de intervir na vida em sociedade. Nesse sentido, é importante destacar a percepção do teórico social Jürgen Habermas quando propõe o “fórum do uso público da razão” para que se ponha em discussão, por exemplo, o “fato do pluralismo”. Em suas palavras:

Diante do fórum do uso público da razão, a teoria em seu todo precisa ser exposta à crítica dos cidadãos; trata-se aí não mais de cidadãos fictícios de uma sociedade justa, sobre os quais se podem emitir enunciados *no interior* da teoria, mas, sim, de cidadãos de carne e osso; [...] (HABERMAS, 2002, p. 75, *itálicos do autor*).

Não pretendemos neste ensaio discutir a teoria crítica frankfurtiana, tema abordado por nós, com maior densidade, em outros trabalhos acadêmicos, mas entendemos, de forma sintética, que a exposição de temas relevantes à crítica do cidadão é imprescindível para as bases do Estado Democrático de Direito. Por meio desse pressuposto da democracia deliberativa, é possível pensar na condição de cidadãs e cidadãos de carne e osso, sujeitos discursivos de direitos e deveres atuantes na vida em sociedade, e não apenas meras abstrações fictícias.

No nosso entendimento, a universalidade do procedimento de uso crítico da razão garante que se mantenham vivas as redes de solidariedade que fundam o princípio da fraternidade em sua essência, pois, conforme afirmou Habermas (2002), o processo de construção

democrática da opinião e o respeito à vontade social podem possibilitar um consenso normativo da vida em sociedade.

Dessa forma, torna-se possível a criação de políticas públicas numa perspectiva policêntrica. Segundo Aligica e Tarko (2012, p. 250), a abordagem policêntrica pressupõe a existência de múltiplos centros de tomada de decisão dentro de uma variedade de regras aceitas. Sabemos que, de modo geral, as políticas públicas são construídas dentro da estrutura institucional-jurídica do Estado. No entanto, as iniciativas e decisões podem surgir de diversas perspectivas. Certamente, a escola é um ponto de origem fundamental para as discussões sobre políticas públicas.

Assim, é possível construirmos uma cultura escolar que enfrente a indiferença, a insensibilidade e a intolerância. É nessas redes de solidariedade que se torna possível uma revisão sobre o tema com discussões pedagógicas que visem à construção coletiva de um projeto político pedagógico que promova a efetividade de princípios constitucionais alicerçados nos Direitos Humanos.

Nessa seara, destacamos que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948, preceitua a base valorativa do direito à educação, cuja instrução deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, promoção da tolerância, da compreensão e manutenção da paz. Vejamos:

Artigo 26 - 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Dessa forma, a escola, como ambiente para debates e rodas de conversa, deve fomentar ações criativas com a finalidade de encontrar soluções possíveis e que sejam tecnicamente viáveis para o diagnóstico

de problemas públicos perceptíveis no ambiente escolar. Analistas da problemática social devem, ainda, colocar em prática certas habilidades e competências para a previsão e antecipação de problemas, com a finalidade de vislumbrar possíveis efeitos das políticas públicas sobre comportamentos individuais e coletivos.

Nesse sentido, esclarece Rodrigues (2010):

Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política em comum (RODRIGUES, 2010, p. 13).

As pesquisas sobre políticas públicas educacionais nos conduziram a uma melhor percepção desse viés processual, envolvendo interesses, valores e objetivos diferentes, sobre os quais fala Rodrigues (2010). Nesse cenário, nos deparamos com um projeto muito interessante veiculado, nas redes sociais, com o seguinte título: *#NossaEscolaEmReconstrução*. Não sabemos exatamente a data de início desse projeto, mas acreditamos que tenha iniciado as atividades no ano de 2017.

Trata-se de uma ferramenta discursiva, aberta e gratuita, de escuta para escolas e redes de ensino que já ouviram os sonhos de mais de 150 mil adolescentes e jovens. No vídeo veiculado na internet, por meio do título “A escola que os jovens querem”, foram compartilhadas opiniões e expectativas de estudantes sobre o Novo Ensino Médio.

Os depoimentos desses jovens são reveladores de uma retórica pautada na esperança da mudança. Entre as perguntas propostas, destaca-se: “Por que a escola precisa mudar?”. Os jovens que ajudaram a formular o questionário disseram sobre a necessidade de transformar a educação. Afirmaram que a escola precisa ouvir os jovens e, ainda, precisa entender o que eles necessitam no processo educacional. Falaram das dificuldades que as escolas enfrentam na compreensão das individualidades e das particularidades de seus integrantes, quando eles

vêm de contextos geográficos e identitários diferentes. Reivindicaram um espaço escolar aberto às oportunidades de fala para que haja a expressão de sentidos e a compreensão da existência. Essas são apenas algumas das respostas que trouxeram esses jovens para a reflexão e que nos parecem muito interessantes para pensarmos a escola dentro de uma perspectiva política transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *#NossaEscolaEmReconstrução* parece esclarecer a pergunta que buscamos responder neste texto, embora ainda numa perspectiva bem introdutória: quais seriam os mecanismos necessários para que os direitos humanos constitucionais e fundamentais se tornem mais efetivos?

Acreditamos que a resposta vem de uma escuta apurada e sensível de todos os participantes do processo educacional, mas especialmente do corpo discente que traz em seus sonhos e em suas expectativas o desejo de efetivação de um projeto pautado em preceitos humanos, éticos e comprometidos com o respeito e a tolerância. Embora a pesquisa da *#NossaEscolaEmReconstrução* parece não seguir padrões de uma amostragem representativa da população brasileira adolescente e jovem, sem dúvida, essa pesquisa sinaliza como devem ser construídos os ambientes para o uso público da razão e a discussão crítica de pautas que giram em torno da vida em sociedade.

É por meio das discussões e das oportunidades criativas de escuta que podem ser pensadas políticas públicas educacionais em contextos institucionais e para além de seus muros. Dessas discussões, certamente, brotarão propostas de ações afirmativas que possam promover o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, especialmente no ambiente escolar.

Como cidadãs e cidadãos, precisamos construir juntos uma cultura escolar que esteja aberta ao enfrentamento da indiferença, da insensibilidade e da intolerância. Sem dúvida, as redes de solidariedade nos permitem uma revisão sobre nossas condutas e favorecem discussões que visem à

construção coletiva de um projeto político pedagógico que promova a efetividade de princípios constitucionais alicerçados nos Direitos Humanos.

Nessas redes de solidariedade, precisamos, ainda, como educadoras e educadores, criar as condições necessárias para que o ensino-aprendizagem seja orientado ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano, tendo em vista as liberdades fundamentais e a preservação da paz.

REFERÊNCIAS

Aligica, P.D. & Tarko, V., 2012. *Polycentricity: From Polanyi to Ostrom, and Beyond*. Governance, 25(2), pp.237-62.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pela emenda constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FERES JÚNIOR *et al.* *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p.

FIGUEIREDO, Adriana do Carmo. *Narrativas de vida de Antígona (Sófocles), Sor Juana e Olympe de Gouges: a Justiça no divã da Análise do Discurso*. Orientadora: Dra. Ida Lucia Machado, 2020. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos PosLin). Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. Trad. George Sperber; Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOREIRA, Vital; CANOTILHO, J. F. Gomes. *Constituição da República Portuguesa Anotada*. 2. e 3 eds., vol. 1. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Proclamação pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PROJETO NOSSA ESCOLA *Em RECONSTRUÇÃO*. Disponível em: <<http://porvir.org/nossaescola/>>. Acesso em 28 jan. 2018.

RODRIGUES, Marta. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

A ABORDAGEM JÚRIDICA DO ESTUPRO CORRETIVO NO ORDENAMENTO JÚRIDICO BRASILEIRO

Aluska Gomes da Costa³³
Sabrinna Correia Medeiros Cavalcanti³⁴

INTRODUÇÃO

O estupro, apesar de ser um crime extremamente repulsivo e revoltante para a maioria das pessoas, ainda é algo bastante recorrente e consiste em forçar alguém, por meio de violência ou ameaça, a ter conjunção carnal ou outro ato libidinoso, causando danos não só físicos como psicológicos nas vítimas. Esse crime, diferente do que muitos acreditam, pode ocorrer em inúmeros ambientes sociais, tanto contra homens como contra mulheres, sendo para esse último grupo imensamente mais comum.

O delito está presente em praticamente todos os países, sendo suas penas variadas de acordo com as culturas, valores sociais e fundamentos jurídicos de cada sociedade. Desta forma, assim como o estupro é algo reprovado por boa parte das nações ao redor do planeta, também existem locais onde ocorre sua naturalização, ainda que haja para tanto represálias na seara penal.

No Brasil, o crime de estupro está previsto no Código Penal dentro do título dos crimes contra a dignidade sexual. Esse título possui uma estreita ligação com o art. 1º da Constituição Federal, que em seu inciso III guarda o importante princípio da dignidade da pessoa humana. Tal relação ocorre porque são direitos de todo ser humano a liberdade e o respeito quanto à sua vida, garantindo assim a sua dignidade como pessoa, nos termos de nossa Lei Maior, bem como em harmonia com outros princípios basilares do ordenamento jurídico brasileiro.

³³ Graduação em Direito (UNIFACISA). Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/3683117324655002>

³⁴ Doutora em Direito pela Universidade de Salamanca (USAL). Professora Universitária. Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/9533836893235191>

No título IV do Código Penal brasileiro, em seu primeiro capítulo, disciplinam-se os crimes contra a liberdade sexual. Além do estupro, estão regulados outros delitos tais como a violação sexual mediante fraude, o assédio sexual e a importunação sexual. Ressalta-se que o art. 226 do mesmo códex apresenta as causas de aumento de pena, dentre as quais a do § 4º, alínea b, com a adição de um a dois terços nos crimes praticados com intuito de controlar o comportamento social e sexual da vítima, o chamado estupro corretivo, objeto deste trabalho, que entrou no código penal através da Lei 13.718/18, trazendo alterações e inovações nos crimes contra a dignidade sexual.

O estupro corretivo, muito embora ainda não possua tipificação autônoma específica no ordenamento jurídico brasileiro, já é considerado, em âmbito social, como uma conduta reprovável universalmente. O estupro corretivo apresenta-se como uma modalidade de estupro praticada há muito tempo, mas que só recentemente foi devidamente nomeada e reconhecida legalmente em vários países. O termo foi utilizado pela primeira vez no continente africano, para descrever os crimes que estavam sendo praticados inicialmente contra lésbicas, e posteriormente contra bissexuais e transexuais. Essas pessoas estavam sendo constantemente violentadas e agredidas por conta da sua sexualidade, fazendo com que a expressão “estupro corretivo” ganhasse força em todo o mundo.

Nesse diapasão, essa abordagem do crime de estupro tem como principal intuito corrigir e controlar a orientação sexual e social da vítima, operando da mesma forma que uma violação sexual comum. Nesse tipo de delito é recorrente que o agressor além de praticar a conjunção carnal não consentida e a agressão física, também faça uso de frases que deixem claro o seu intuito de “consertar” a orientação sexual daquela vítima. Observa-se ainda que apesar dessa modalidade ocorrer tanto contra homens quanto contra as mulheres, cerca de 96% dos casos na prática são contra o gênero feminino e sendo, na maioria das vezes, cometidos dentro do âmbito familiar, ou seja, dentro das residências

das próprias vítimas, conforme os dados apresentados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação-SINAN (BRASIL, 2015).

Torna-se necessário então realizar um amplo e criterioso estudo acerca dessa problemática, tendo em vista que a nova modalidade delitiva é praticada de forma conjunta com outros atos de preconceito contra a mulher e contra as pessoas com orientação homossexual ou transexual. Assim, considerando a falta de disposição legal específica no ordenamento jurídico brasileiro, qual a relevância do estudo sobre o estupro corretivo para a ciência do direito penal na atualidade? E qual a importância desta compreensão para a sociedade civil brasileira?

Isto posto, o objetivo geral deste capítulo é analisar a figura do estupro corretivo dentro do ordenamento jurídico brasileiro e suas principais consequências dentro da seara penal. A pesquisa é classificada como um estudo bibliográfico e exploratório, abordando também os aspectos e características do estupro corretivo no mundo e no Brasil, abordando seu surgimento como crime, os dados estatísticos sobre os locais de maior incidência da conduta e como se comportam a doutrina e a jurisprudência a esse respeito.

Refletir sobre o tema em tela é imprescindível, visto que ainda há um desconhecimento muito grande dessa tipificação, não só pela sociedade, mas também pelos profissionais da justiça, levando em conta que a grande maioria dos crimes de estupro corretivo praticados no Brasil são denunciados apenas como um crime de estupro comum, fazendo com que dessa forma, agressores não possuam punição coerente com a conduta perpetrada.

Portanto, essas são algumas das abordagens necessárias para constituir uma base sólida neste estudo. Além disso, é importante analisar os reflexos que o devido conhecimento dessa inovação penal pode acarretar para um país onde o crime de estupro é tão comum, principalmente quando o tema em pauta envolve segmentos que já sofrem diariamente múltiplas discriminações.

PAPÉIS SOCIAIS E AS ESPÉCIES DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência e o preconceito contra o gênero feminino é um dos principais e mais antigos problemas do mundo. Durante séculos, seja por motivos físicos, costumeiros ou culturais, as mulheres sempre foram diminuídas pelo simples fato de serem mulheres, acarretando não só o tratamento diferenciado, em inúmeras áreas da sociedade, mas também o uso da violência nas mais variadas formas, como meio de impor uma superioridade masculina, fundada em um machismo desmedido e alimentado ao longo da história da humanidade.

Nas primeiras civilizações, mulheres não eram consideradas sequer pessoas ou cidadãs, vigorando a ideia de sexo único. Vale ressaltar que muitos desses preconceitos vinham também de uma interpretação equivocada do cristianismo, na qual a figura da mulher foi tida por muito tempo como pecadora, culpada pelo homem ser expulso do paraíso e, conseqüentemente, subordinada a este de forma a satisfazer suas vontades e obedecer às suas ordens.

Ademais, ainda sobre essa questão, Guilherme Assis de Almeida e Maria Cardozo Zapater afirmam na obra “Direito à igualdade e formas de discriminação contra a mulher” (2013, p. 101), que o sexo corresponde ao atributo biológico dos seres como fêmeas e machos, enquanto o gênero representa o conjunto de papéis sociais atribuídos e esperados dos respectivos sexos, evidenciando, no texto, a ideia de um papel obrigatório da mulher na sociedade, muitas vezes deturpado pelo homem em seu próprio benefício, como forma de manter um domínio acreditado durante muitos séculos como sendo correto. Tal interpretação e caracterização ajudaram, certamente, a gerar ações abusivas contra qualquer mínimo ato de rebeldia por parte destas mulheres. Ainda segundo Guilherme Assis de Almeida e Maria Cardozo Zapater havia um:

(...) condicionamento cultural do corpo biológico ao comportamento, o que produziu uma série de estereótipos, construindo crenças de que pessoas pertencentes a cada um dos sexos deveriam ocupar

lugares sociais predeterminados. Por exemplo: ao homem, caberia ocupar o espaço público, e à mulher, o espaço doméstico, sendo que a ocupação destes espaços sociais decorreria de certas características mentais e emocionais biologicamente determinadas em homens e mulheres. Essa estereotipagem contribuiu para fomentar o preconceito, a discriminação e a intolerância, levando à violação de direitos praticada em razão do gênero, como se verifica, por exemplo, em condutas misóginas ou de violência contra a mulher (2013, p. 100)

Ressalta-se ainda que a esmagadora maioria dos casos de violência contra a mulher ocorre dentro do âmbito familiar. Em 1994, Lori Heise já alertava que, no Brasil, mais da metade das mulheres assassinadas no país foram vítimas de seus parceiros, sejam ele antigos ou atuais.

De acordo com os dados apresentados por Schraiber à Revista de Saúde Pública de São Paulo, em 2002, cerca de 70% das denúncias de violência contra as mulheres, realizadas nas Delegacias Especializadas, eram contra parceiros ou ex- parceiros das vítimas.

Dados mais recentes mostram que essa realidade não mudou muito com o passar dos anos. Segundo informações passadas pelo Instituto Data Senado (BRASIL, 2015), em uma pesquisa realizada em 2015, cerca de 73% das mulheres que já sofreram algum tipo de agressão relataram a prática do ato ilícito dentro do âmbito familiar, pelos seus companheiros ou ex-companheiros, sejam eles, maridos, noivos ou namorados. Tal pesquisa denota ainda que cerca de 18% das entrevistadas afirmam já ter sofrido algum tipo de violência doméstica. São, portanto, números ainda bastante alarmantes sobre a violência no Brasil.

Durante o período de isolamento social ocorrido desde o ano passado, em razão da pandemia do corona vírus, os índices de de violência contra a mulher cresceram bastante. Segundo Érika Andessa (SILVA, 2020), só no estado de São Paulo, nos primeiros vinte dias de quarentena registrou-se um aumento de 72% dos casos de violência doméstica, deixando ainda mais evidente que a violência dentro do âmbito familiar é uma realidade.

A violência contra a mulher se manifesta de diferentes formas. Segundo o art. 7º da Lei 11340/2006, conhecida como a Lei Maria da Penha, podem ser encontrados pelo menos cinco tipos diferentes de violência contra a mulher: violência física, psicológica, patrimonial, moral e sexual. A violência física se configura como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher. A psicológica apresenta-se através de práticas que causem dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças entre outras coisas. Já a violência patrimonial se dá por meio de atos que configurem retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores, direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. A violência moral é, por sua vez, caracterizada por comportamentos que configurem calúnia, difamação ou injúria.

Ainda nos termos legais do art. 7º, da Lei Maria da Penha, a violência sexual caracteriza-se como qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, além do que a induza a comercializar ou utilizar, de qualquer modo, sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que force o matrimônio, a gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Dentre as modalidades expostas acima, nos centraremos na violência sexual, que se apresenta como uma das espécies de práticas mais condenáveis socialmente, e é extremamente danosa para as vítimas que sofrem desse tipo de agressão.

Segundo Drezett (2003), a violência sexual apresenta-se como uma das mais antigas e amargas expressões de violência de gênero, além de representar uma inaceitável e brutal violação aos direitos humanos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Brazão e Grossi (2000) abordam que a ideia de patriarcalismo, ainda em vigor dentro

dos casamentos, deixa para as mulheres tão somente o lugar de reprodutoras e, em muitos casos, devido à dependência financeira por parte de algumas destas, faz com que as relações sexuais dentro do casamento sejam compreendidas como obrigação unilateral prestada aos maridos.

O CRIME DE ESTUPRO

Desde as primeiras sociedades já era possível tipificar o estupro como um delito grave, embora o fato de ser crime nunca tivesse sido fator impeditivo para sua ocorrência comum. Nesse sentido, Fernandes e Marques (1990, p. 79) afirmam em seu texto que:

Desde os tempos mais remotos, o estupro era considerado um delito grave com penas severas. Entre os romanos, a conjunção carnal violenta era punida com a morte pela Lex Julia de vi publica. Na legislação hebraica, como noticia Magalhães Noronha, “aplicava-se a pena de morte ao homem que violasse mulher desposada, isto é, prometida em casamento. Se se tratasse de mulher virgem, porém não desposada, devia ele pagar cinquenta ciclos de prata ao pai da vítima e casar com ela, não a podendo ‘despedir em todos os seus dias’, porquanto a humilhou.

Além da humilhação e prejuízos sociais e psicológicos, outro aspecto a ser levado em conta é a questão do uso da violência como forma de dominação do homem sobre a mulher, fazendo do medo uma arma de subordinação. Neste sentido, Vilhena e Zamora narram que:

Desde os tempos pré-históricos até o presente, acredito, o estupro tem representado uma função vital; não é nada mais nada menos do que um processo consciente de intimidação através do qual todos os homens mantêm todas as mulheres num estado de medo (...) (2004, p. 03)

Compreendido como arma básica de força contra as mulheres, o estupro, uma prerrogativa inicialmente masculina, é menos um crime sexual do que uma chantagem de proteção; é um crime político, o meio definitivo de os homens manterem as mulheres subordinadas como o

segundo sexo. Neste sentido, Rossi assevera que o crime de estupro tem muito mais a ver com uma relação de poder na qual os homens tentam submeter as mulheres a um papel coadjuvante dentro da sociedade. Levando em conta essa prerrogativa, o estupro é consagrado como sendo o uso da sexualidade como forma de expressar a ira do homem, onde se busca muito mais domínio, agressão, do que o prazer sexual propriamente dito, que geralmente é buscado nas relações sexuais comuns (ROSSI, 2015 apud Kolodny, Masters e Johnson, 1982).

Portanto, usar da violência para submeter o feminino (matar em defesa da honra; estuprar; agredir fisicamente, etc.) é algo que tem sido permitido ao longo de nossa história legal (STREY; AZAMBUJA; JAEGER, 2004, p. 71). Ante esse quadro, é necessário que se tenha uma mudança de postura quanto a um crime que fere diretamente dispositivos constitucionais tão importantes e que prejudica e fragiliza grupos que foram historicamente desrespeitados e abusados das mais diversas formas como as mulheres em geral e os LGBTQI+, sendo imprescindível essa proteção e consequentemente a punição adequada para quem comete crimes tão atroz e devastadores, tanto para as vítimas, como também para a sociedade.

O CRIME DE ESTUPRO E SUA ABORDAGEM NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

O Código Penal Brasileiro, no Título IV, denominado “Dos crimes contra a dignidade sexual”, estabelece, dentro do Capítulo I, de delitos contra a liberdade sexual, a prática do estupro. Sobre o conceito de dignidade sexual, só adotado pelo legislador a partir do ano de 2009, Damásio de Jesus esclarece que:

A expressão escolhida, em nosso sentir, foi oportuna e se encontra em sintonia com o Texto Maior. Deveras, o Direito Penal não se volta à proteção de regras puramente morais ou éticas, mas notadamente à defesa de bens jurídicos (concepção dominante). Ao tratar nosso Código de crimes contra a ‘dignidade sexual’, fica claro que se busca garantir

a dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), a liberdade de escolha de parceiros e da relação sexual, a salvo de exploração, a intangibilidade ou indenidade sexual, além do pleno e sadio desenvolvimento da personalidade, no que se refere à sexualidade do indivíduo (2010, p. 122).

Por sua vez, o art. 213, do diploma penal, disciplinando o estupro, apresenta como ilícita a conduta de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou a permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. Desta forma, dentro desse conceito está incluída a penetração peniana ou de outro objeto no ânus, vagina ou boca, independentemente da orientação sexual ou do sexo da pessoa/vítima. A pena base para este delito pode variar de seis de dez anos de reclusão (BRASIL, 2015, p. 44). Nessa linha, Damásio de Jesus aborda que:

Conforme se verifica da leitura dos dispositivos penais a liberdade carnal pode ser violada mediante o emprego de violência (física ou moral). Em qualquer das hipóteses haverá o comprometimento da vontade do sujeito passivo, que estará praticando atos sexuais (normais ou anormais) sem a eles emprestar seu consentimento. Para a caracterização dos delitos é indispensável a violência (física ou moral), sem o que o fato será penalmente indiferente ou não se constituirá em crime contra a dignidade sexual (2010, p. 115)

Dados apresentados pelo Ministério Público Federal, divulgados no 13º anuário Brasileiro de Segurança Pública mostram que só no ano de 2018 foram mais de 66 mil (sessenta e seis) vítimas desse crime no Brasil, sendo uma média de 150 (cento e cinquenta) casos de estupro praticados por dia no país.

Nesse sentido, vale salientar que ainda segundo os dados apresentados pelo Ministério Público Federal, cerca de 50,9% dos crimes de estupro praticados no Brasil são contra mulheres negras e esse número é igualmente alarmante quando se fala em estupro de pessoas homossexuais no país: em média 6 (seis) lésbicas são estupradas por

dia no Brasil, totalizando cerca de 2.379 (dois mil trezentos e setenta e nove) casos por ano, conforme evidenciam os dados publicados pelo sistema de informação de agravos (BRASIL, 2015).

O ESTUPRO CORRETIVO

No ordenamento jurídico brasileiro o estupro corretivo atualmente se classifica como sendo uma causa de aumento de pena, prevista no art. 226, § 4º, alínea b, introduzida através da Lei 13.718/18, que passou a tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornou pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabeleceu causas de aumento de pena para esses crimes e definiu como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo.

Assim, a partir da nova redação, a pena, nos crimes contra a dignidade sexual, deve ser aumentada de 1/3 a 2/3, se o crime é praticado mediante concurso de dois ou mais agentes (estupro coletivo) ou para controlar o comportamento sexual da vítima (estupro corretivo).

Diferentemente do estupro normal, o estupro corretivo é um tipo de violência sexual específica voltada a duas classes particulares de pessoas: mulheres e LGBTs. Devido a esse fator, alguns grupos consideram o estupro corretivo como sendo uma consequência do machismo extremo, quando o homem se sente na obrigação de mostrar às mulheres ou aos homossexuais o que é “melhor”, encarando assim o estupro como um ato de recuperação da identidade sexual mais recomendável. Nesse sentido, Tâmara Amoroso Gonçalves (2019, p. 39-40) aborda que:

A estruturação de um universo binário e oposto, a partir da construção destes sexos como tais (com fundamento em diferenças “naturais” e “biológicas”) permite a definição de representações simbólicas relacionadas ao masculino e ao feminino, com a determinação de papéis sociais típicos e estereotipados. Assim, espera-se que homens e mulheres se comportem de determinada maneira, conformando-se à matriz heterossexual.

Ainda nessa linha, Tatiana Nascimento dos Santos, Bruna Pinheiro de Araújo e Luiza Rocha Rabello, comentam sobre o estupro corretivo:

Destacamos os estupros corretivos, ocorridos quando um ou mais homens, geralmente da família, estupram uma mulher por acharem que ela é ou parece ser lésbica e que tal prática vai “corrigir” sua orientação afetivo-sexual. Nos assombrosos casos de estupros corretivos em ambientes intrafamiliares e domésticos, incluem-se também aqueles cometidos em congregações religiosas, por líderes e demais fiéis que pretendem “exorcizar” lésbicas ou bissexuais (SANTOS; ARAUJO; RABELLO, 2014, p. 109).

Nessa perspectiva, após a nova configuração, já há decisões concretas abordando o crime de estupro corretivo na sua modalidade de aumento de pena, como mostra o acordão abaixo sobre o delito praticado por um pai contra a própria filha.

Ainda segundo a denúncia, o apelante atentou contra a dignidade sexual da própria filha, com manifesto de controlar seu comportamento sexual e social” (TJ-SP - APR: 15010021420198260535 SP 1501002-14.2019.8.26.0535, Relator: João Morenghi, Data de Julgamento: 28/08/2020, 12ª Câmara de Direito Criminal, Data de Publicação: 28/08/2020).

Cabe observar que o estupro na modalidade corretiva, por possuir o dolo específico de controlar o comportamento sexual ou social da vítima, não pode ser confundido com um crime de estupro comum, e é justamente nesse ponto que se encontra um enorme problema.

Em grande parte dos casos de estupro corretivo, a ocorrência do delito é tratada apenas como estupro simples, sem a causa de aumento de pena definida pela lei, seja por desconhecimento da vítima sobre o tipo de violência sofrida, pelo próprio momento de fragilidade em que se encontra e não consegue discernir o verdadeiro intuito do crime que lhe fora praticado, ou até mesmo por despreparo dos profissionais brasileiros sobre essa espécie de violência sexual.

Prova disso é que não há atualmente dados no Brasil sobre essa prática específica de estupro, o que impossibilita se ter uma verificação adequada dos números reais e dificulta as medidas de prevenção de delitos.

Essa ausência de ocorrências específicas faz com que agressores que estejam praticando esse delito, com o intuito específico de correção da sexualidade de alguém, sejam punidos de forma mais branda do que a própria lei penal estabelece, gerando não só para os agressores, mas também para a vítima a sensação de impunidade.

Ressalta-se que conforme o art. 38 da Lei 11.340/06, as estatísticas referentes aos crimes de violência doméstica e familiar contra as mulheres devem ser incluídos nas bases de dados tanto dos órgãos oficiais do sistema de justiça, quanto do sistema de segurança, tendo em vista a necessidade de subsidiar o sistema nacional de dados e informações que são relativas às mulheres (Brasil, 2006).

Infelizmente, esta providência vem sendo ignorada, gerando a subnotificação não só do crime de estupro corretivo, como dos delitos decorrentes da violência contra as mulheres de uma forma geral.

Diante de tal realidade vivenciada pelas mulheres e principalmente por mulheres lésbicas, Silva Siqueira (2017, p. 27-29) reforça que o medo de ser vítima de estupro, como também de outros tipos de violência sexual é algo que passou a fazer parte da vida de qualquer mulher, seja ela cisgênera, bissexual, homossexual ou transexual, enfatizando, assim, a dificuldade de ser mulher dentro de uma sociedade que naturaliza o abuso sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações quanto aos crimes sexuais, trazidas ao Código Penal por meio da Lei 13718/2018, entre elas a causa de aumento de pena pela ocorrência do estupro corretivo, seguramente, representam um passo importante para o reconhecimento desse crime dentro do Brasil. Porém, não obstante o avanço, a grande quantidade de subnotificações deixa evidente a necessidade da tipificação penal do estupro corretivo

como um crime autônomo, digno de maior atenção e penas mais duras, compatíveis com seu grau de reprovabilidade, repercussão social e os danos causados nas vidas daqueles que sofrem esse tipo de abuso, pensando também nos desafios já presentes nas vidas desses indivíduos.

Ademais, é importante frisar que o desconhecimento também se dá devido à falta de orientação dos profissionais sobre esse tipo de crime, sejam aqueles que estão em processo de formação, na faculdade, ou aqueles que já estão no exercício da profissão, mas que não possuem o treinamento adequado para reconhecer nos casos concretos esta motivação torpe.

Apesar da vigência da lei, a falta de medidas no sentido de reconhecer e punir adequadamente uma conduta claramente mais perigosa e aviltante à dignidade sexual traz insegurança social para as possíveis vítimas, aumenta o sentimento de impunidade e incentiva os agressores.

Portanto, é imprescindível, em primeiro lugar, que na academia se passe a abordar o estupro corretivo dentro dos cursos de Bacharelado em Direito e dos cursos de saúde, pensando nos futuros profissionais dessas áreas, que irão ter contato direto com as vítimas do delito.

Além disso, é extremamente importante que a população passe a ter conhecimento sobre este tipo de crime, principalmente as mulheres que são o grande alvo do estupro, tendo em vista sua própria segurança. São necessárias ainda políticas públicas de prevenção aos crimes relacionados à dignidade sexual através de campanhas, cursos, palestras e uma rede de apoio às vítimas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Assis; ZAPATER, Máira Cardoso. Direito à igualdade e formas de discriminação contra a mulher. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão e LEITE, Glauco Salomão. **Manual dos direitos da mulher**. São Paulo: A proteção à liberdade sexual feminina como expressão da tutela da dignidade humana: os direitos sexuais da mulher na contemporaneidade. São Paulo:Saraiva, 2013.

BRASIL. Datasenado. Senado Federal (org.). **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. 2015. Disponível através do endereço eletrônico <https://>

www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/relatorios/pesquisa-datasenado-2015-relatorio-e-tabelas-descritivas. Acesso em 17 de novembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 2.848, de 07 de outubro de 1940. **Código Penal Brasileiro: Código Penal**. DF, DF, 07 out. 1940.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 22 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Instrutivo. Notificação de violência interpessoal e autoprovocada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível no endereço eletrônico: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça. Apelação Criminal nº 1501002-14.2019.8.26.0535. São Paulo, . Disponível em: <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/919852427/apelacao-criminal-apr-15010021420198260535-sp-1501002-1420198260535/inteiro-teor-919852446>. Acesso em 17 de novembro de 2020.

BRAZÃO, AT; GROSSI MP (Organizadoras). **Histórias para contar: retrato da violência física e sexual**. Natal: Casa Renascer; 2000.

DREZETT, J. **Violência sexual contra a mulher e impacto sobre a saúde sexual e reprodutiva**. Revista de Psicologia da Unesp, v. 2, n. 1. Assis (SP), 2003. Disponível em : seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1041. Acesso em 05 de outubro de 2020.

FERNANDES, Antonio Scarance. MARQUES, Oswaldo Henrique Duek. **Estupro: Enfoque Vitimológico**. Disponível em:<http://bd.jur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/23376>. Acesso em 05 de outubro de 2020.

GONÇALVES, Tamara Amoroso. **A proteção à liberdade sexual feminina como expressão da tutela da dignidade humana: os direitos sexuais da mulher na contemporaneidade**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão e LEITE, Glauco Salomão. Manual dos direitos da mulher. São Paulo: Saraiva, 2019.

HEISE, L. et al. **Violence against women: the hidden health burden**. World Bank Discussion Papers Washington, DC: World Bank, 1994.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Tipos de violência**. 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 22 set. 2020.

JESUS, Damásio de. **Direito Penal: Parte Especial**. Dos crimes contra a propriedade imaterial aos crimes contra a paz pública. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MACHADO, Lia Zanotta. **Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade**. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=347. Acesso em 30 de setembro de 2020.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de direito penal brasileiro**: Parte Geral – arts. 1º a 120. Volume 1. 8ª ed. São Paulo: RT, 2008.

ROSSI, Giovana. **Os estereótipos do gênero e o mito da imparcialidade jurídica**: Análise do discurso judicial no crime de estupro. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SANTOS, Tatiana Nascimento Dos; ARAUJO, Bruna Pinheiro De; RABELLO, Luiza Rocha. **Percepções de lésbicas e não-lésbicas sobre a possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha em casos de lesbofobia intrafamiliar e doméstica**. In revista Bagoas, número. 11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6545/5075>. Acesso em 17 de Novembro de 2020. Acesso em 18 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. SHUELLEN PEIXOTO. (ed.). **Aumento da violência doméstica exige medidas de proteção às mulheres**: Érika Andreassy, do Ilaese, participou da live do Sindicato na segunda-feira, 2 de maio, e falou sobre a violência contra as mulheres durante a pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.sintrajud.org.br/aumento-da-violencia-domestica-exige-medidas-de-protecao-as-mulheres-defende-pesquisadora/>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

SCHRAIBER, L. B. et al. **Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 470-477, 2002.

SILVA, Vitória Régia da. **No Brasil, 6 mulheres lésbicas são estupradas por dia**. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/no-brasil-6-mulheres-lesbicas-sao-estupradas-por-dia/>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton. **A dignidade da pessoa humana no contexto da pósmodernidade**. In: MIRANDA, Jorge; SILVA, Marco Antônio Marques da (coords.) *Tratado LusoBrasileiro da Dignidade Humana*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

STREY, M. V.; AZAMBUJA, M. P.; JAEGER, F. P. **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Edipuc-RS, 2004.

VILHENA, Junia de; ZAMORA, Maria Helena. **Além do ato: os transbordamentos do estupro**. Dossiê Temático. Revista Rio de Janeiro, n. 12, jan-abril, 2004.

O CONTO DO SEGUNDO SEXO: A MULHER COMO SER HUMANO E SEUS DIREITOS NA HISTÓRIA

Ana Beatriz de Castro Lucena Muniz³⁵

INTRODUÇÃO

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Em poucas palavras, Simone de Beauvoir, apresentou, em sua obra *O Segundo Sexo*, o que viria a ser o pontapé para compreender o significado da mulher na sociedade.

Em síntese, o tornar-se mulher, no entendimento da filósofa, seria ser moldada por uma série de fatores e circunstâncias sociais, desde o nascimento, para, enfim, resultar numa entidade inumana, em um ser que não é homem, sempre o outro, o oposto, nunca uma humana.

Assim, durante séculos, a mulher foi personagem secundária em sua própria narrativa, direitos conquistados pelos homens desde o início da civilização por meio do contrato social, foram-lhe negados. Cercada por uma cultura de objetificação e opressão, direitos basilares para a existência do ser humano só foram por ela alcançados após árduas lutas.

Na atualidade brasileira, embora desde 1988 mulheres e homens sejam iguais perante a lei, as mulheres continuam sendo alvo de tratamento discriminatório nos variados ambientes da sociedade a que pertencem e continuam sendo mortas em suas próprias casas, como se propriedade fossem.

Dessa maneira, cabe revisitar o conceito de Beauvoir, bem como fazer uso da abordagem distópica de Atwood, a partir de uma análise qualitativa das obras e documentos, para buscar entender as razões pelas quais a condição feminina assumiu e assume papel secundário na sociedade; como a cultura tradicionalmente sexista influenciou o

³⁵ Acadêmica de Direito (Unifacisa). Fundadora do projeto The Green Reality. CV: <http://lattes.cnpq.br/8351959859698012>

sistema legal; e qual o papel do Direito em permitir que a mulher seja protagonista de sua história e estória.

DESENVOLVIMENTO

Publicado em 1949, O segundo Sexo, título original, *Le Deuxième Sexe*, foi responsável não só por consagrar a carreira da filósofa Simone de Beauvoir, bem como inaugurar o debate acerca da condição de ser mulher, impulsionando os chamados estudos de gênero no campo das ciências humanas.

Parte do rol de livros proibidos pelo Vaticano até 1966, a obra é composta por dois volumes: o primeiro, intitulado “Fatos e Mitos”, no qual é colocada em pauta uma inteira análise da condição feminina em variados contextos históricos, além de desmistificar a representação da mulher na literatura universal; o segundo, de título “A Experiência Vivida”, aprofunda as diversas perspectivas do significado de ser mulher, desde sua formação à condição e o alcance à independência.

Em sua biografia, a autora explica seus objetivos para com sua obra:

Percebi que precisava descrever a condição das mulheres [...] Tentei pôr em ordem no quadro, à primeira vista incoerente, que se ofereceu a mim: em todo caso, o homem se colocava como o Sujeito e considerava a mulher como um objeto, o Outro. [...] Um dos mal-entendidos que meu livro suscitou foi que se pensou que nele eu negava qualquer diferença entre homens e mulheres: ao contrário, ao escrevê-lo medi o que os separa; o que sustentei foi que essas dessemelhanças são de ordem cultural e não natural. Contei sistematicamente como elas se criam, da infância à velhice, examinei as possibilidades que esse mundo oferece às mulheres, as que lhe são recusadas, seus limites, suas oportunidades e faltas de oportunidade, suas evasões, suas realizações (BEAUVOIR, 2016 apud CYFER, Ingrid, 2015).

Dessa forma, nota-se que o impacto da cultura à negação da dignidade humana da mulher, desde seu nascimento até sua morte, foi aos poucos enraizado nas sociedades do passado, fazendo com que a falta de oportunidades bem como a banalidade da violência de gênero se perpetuem nas sociedades modernas. A mulher, mesmo em circunstâncias históricas divergentes, foi deixada convenientemente em segundo lugar.

Beauvoir introduz seu estudo histórico tratando das divergências entre a opressão às mulheres e a opressão a outros tipos de grupos, ao declarar:

[...] De onde vem essa submissão na mulher? Existem outros casos em que, durante um tempo mais ou menos longo, uma categoria conseguiu dominar totalmente a outra. É muitas vezes a desigualdade numérica que confere esse privilégio: a maioria impõe sua lei à minoria ou a persegue. Mas as mulheres não são como os negros dos Estados Unidos ou os judeus, uma minoria; há tantos homens quantas mulheres na Terra. [...] A diáspora judaica, a introdução da escravidão na América, as conquistas coloniais são fatos precisos. [...] Entretanto, na falta de um acontecimento, é um desenvolvimento histórico que explica sua existência como classe [...]. [...] Por mais longe que se remonte na história, [as mulheres] sempre estiveram subordinadas ao homem (BEAUVOIR, 2016, p. 15).

A autora aponta que, mesmo nos tempos da Revolução Agrícola, na qual havia uma forte presença do matriarcado, a mulher não possuía direitos, mas tão somente era uma ferramenta para o homem, de mesma utilidade da enxada. Beauvoir disserta:

O poder político sempre esteve nas mãos dos homens.[...] A dualidade que se descobre sob uma forma ou outra no seio das coletividades opõe um grupo de homens a outro grupo de homens, e as mulheres fazem parte dos bens que estes possuem e constituem entre eles um instrumento de troca. [...] Na medida em que a mulher é considerada o Outro absoluto, isto é - qualquer que seja sua magia,

o inessencial, faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito (as épocas que encaram a mulher como o Outro são as que se recusam mais asperamente a integrá-la na sociedade). [...] A mulher é apenas mediadora do direito, não a detentora (BEAUVOIR, 2016, p. 106).

Assim, é possível perceber que a discrepância entre o significado da figura masculina e a feminina, mesmo nas mais remotas sociedades, é grande. Enquanto que a primeira é a fiel representação do ser humano, à última não é dada a característica de humana, não tendo havido lugar para ela como sujeito nos círculos sociais primitivos, embora ela sempre tenha estado presente como instrumento, responsável pela formação e desenvolvimento dessas mesmas sociedades.

Dessa forma, é perceptível que a cultura de desigualdade entre os sexos se enraizava concomitante ao instituto da propriedade na civilização. O homem, quando se torna proprietário do solo é que reivindica também a propriedade da mulher. À mulher não foi dado o direito da dignidade humana, mas era tão somente objeto do direito de propriedade do homem (BEAUVOIR, 2016, p.114).

Ao passo em que se dava a evolução social, a desigualdade entre os gêneros se mantinha intrínseca aos símbolos, tradições, representações artísticas, mitos e religiões criadas pelo homem. Sobre essa temática, a filósofa expõe:

A mulher só era venerada na medida em que o homem se fazia escravo de seus próprios temores, cúmplice de sua própria impotência. Era no terror e não no amor que ele lhe rendia culto. Só podia realizar-se começando por destroná-la. É o princípio masculino de força criadora, de luz, de inteligência, de ordem que ele reconhece então como soberano. Junto da deusa- -mãe surge um deus, filho ou amante, que lhe é inferior ainda, mas que se assemelha a ela, traço por traço, e lhe está associado. Quando Zeus reina no céu é preciso que Gea, Réia, Cibele abdicuem: em Deméter, resta apenas uma divindade ainda imponente mas secundária. Os deuses védicos têm esposas mas

que não são adoradas como eles. [...] “Os homens são superiores às mulheres”, diz o Corão. [...] elas nunca detiveram poder real ou prestígio místico (BEAUVOIR, 2016, p. 111-120).

A autora, então, explica a naturalidade pela qual se deu a sujeição da mulher nas sociedades agrícolas, a qual se manteve durante os períodos históricos subsequentes, concluindo:

[...] Assim, o triunfo do patriarcado não foi nem um acaso nem o resultado de uma revolução violenta. Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos. Eles nunca abdicaram o privilégio; alienaram parcialmente sua existência na Natureza e na Mulher, mas reconquistaram-na a seguir. Condenada a desempenhar o papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino. [...] O lugar da mulher na sociedade é sempre eles que estabelecem. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei (BEAUVOIR, 2016, p. 112).

Na Grécia, salvo exceções como as mulheres de Esparta – as quais chegaram próximo de alcançar o posto dos homens, apesar de possuir autonomia nos limites de seus lares –, a posição da mulher na sociedade grega não se distancia daquela que ela ocupava anteriormente na Revolução Agrícola, não sendo, ainda, sujeitos de direito, como demonstra Beauvoir:

A mulher grega é reduzida a uma semiescavidão; ela não tem sequer a liberdade de se indignar. Mal se ouvem alguns protestos de Aspásia e, mais apaixonadamente, de Safo. [...] Depara-se com o mesmo desprezo em Hesíodo: “Quem se confia a uma mulher confia-se a um ladrão”. Na época clássica, a mulher é resolutamente confinada ao gineceu. “A melhor mulher é aquela de quem os homens menos falam”, dizia Péricles. Aristóteles exprime a opinião comum ao declarar que a mulher é mulher em virtude de uma deficiência, que deve viver fechada em sua casa e subordinada ao

homem. “O escravo é inteiramente desprovido de liberdade de deliberar; a mulher a possui, mas fraca e ineficiente”, afirma (BEAUVOIR, 2016, p. 127).

Já para entender a posição da mulher em Roma, faz-se vital a compreensão da relação entre a importância do direito patriarcal e o surgimento da tutela das mulheres. Beauvoir disserta:

É o conflito entre a família e o Estado que define a história da mulher romana. [...] Depois da morte de Tarquínio, o direito patriarcal se afirma: a propriedade agrícola, a propriedade privada, e, portanto, a família, são a célula da sociedade. A mulher será estreitamente escravizada ao patrimônio e, destarte, ao grupo familiar: as leis privam-na mesmo de todas as garantias que eram reconhecidas às mulheres gregas; a mulher passa a existência na incapacidade e na servidão. Bem entendido, está excluída dos negócios públicos, todo “ofício viril” é-lhe rigorosamente proibido; e, em sua vida civil é ela uma eterna menor. Não lhe recusam diretamente sua parte da herança paterna, mas mediante certos dispositivos Impedem-na de dispor dela: submetem-na à autoridade de um tutor (BEAUVOIR, 2016, p. 128-129).

Dessa maneira, percebe-se que o instituto do direito romano surge com o fim de manter as mulheres da sociedade dependentes de seu genitor paterno e, posteriormente, de seu cônjuge, as excluindo do recebimento da herança. Gaio explica qual a razão de tal exclusão de direito ao dizer que “A tutela foi estabelecida no interesse dos próprios tutores, a fim de que a mulher, de que são herdeiros presuntivos, não possa arrancar-lhes a herança por testamento, nem empobrecê-los por alienações ou dívidas” (BEAUVOIR, 2016, p. 129).

Vê-se, portanto, que já nas bases do direito latino havia uma discriminação de gênero por parte da própria legislação, a qual permeava toda a vida da mulher, a tornando inteiramente dependente de um sujeito do gênero masculino. Esses conceitos, impregnados já na legislação dos Estados da época, se disseminaram juntamente com os demais conceitos legais, ultrapassando as barreiras do tempo.

No período Medieval, a história de discriminação não só se repete, mas se fortalece. O direito romano é influenciado pelo cristianismo e este contribui significativamente para reforçar o caráter secundário da mulher na sociedade.

Acerca desse tema, Beauvoir proclama:

A ideologia cristã não contribuiu pouco para a opressão da mulher. [...] São Paulo exige das mulheres discricção e modéstia; baseia, no Antigo e no Novo Testamento, o princípio da subordinação da mulher ao homem. “O homem não foi tirado da mulher e sim a mulher do homem; e o homem não foi criado para a mulher e sim esta para o homem.” E alhures: “Assim como a Igreja é submetida a Cristo, em todas as coisas submetam-se as mulheres a seus maridos”. Numa religião em que a carne é maldita, a mulher se apresenta como a mais temível tentação do demônio. [...] Essa tradição se perpetua durante a Idade Média. A mulher acha-se na absoluta dependência do pai e do marido. A mulher é casada sem seu consentimento, repudiada segundo os caprichos do marido que tem sobre ela direito de vida e de morte; tratam-na como uma serva. É protegida pelas leis, mas na qualidade de propriedade do homem e mãe de seus filhos. [...] Ela não tem nenhum direito como pessoa. [...] Tal qual a epiclera grega, a mulher é o instrumento através do qual a propriedade se transmite e não sua possuidora; não se emancipa com isso, é, em suma, absorvida pelo feudo, faz parte dos bens imóveis (BEAUVOIR, 2016, p. 134-137).

Vê-se, assim, que a influência cristã da Idade Média permitiu que o abismo de direitos entre os gêneros feminino e masculino aumentasse, tornando a discriminação mero fato natural para o Direito, o qual se manteve preso aos conceitos medievais por séculos.

Em 1789, a Revolução Francesa eclode visando liberdade, igualdade e fraternidade entre os cidadãos, mas não estende os valores de seu lema para as cidadãs.

Sucintamente, Beauvoir explica:

Poder-se-ia imaginar que a Revolução transformasse o destino feminino. Não foi o que aconteceu. A revolução burguesa mostrou-se respeitosa das instituições e dos valores burgueses; foi feita quase exclusivamente pelos homens. É importante sublinhar que durante todo o Antigo Regime foram as mulheres das classes trabalhadores que conheceram maior independência como sexo. A mulher tinha o direito de possuir uma casa de comércio e todas as capacidades necessárias a um exercício autônomo de seu ofício. [...] Uma tradição de timidez e submissão pesava sobre elas; as atas dos Estados Gerais não apresentam senão um número quase insignificante de reivindicações femininas (BEAUVOIR, 2016, p. 158-159).

Após a queda da Bastilha, algumas pequenas conquistas começam a surgir: Em 1790, é suprimido o direito da primogenitura, tornando mulheres e homens iguais no direito à sucessão, e uma lei estabelecendo o divórcio surge em 1792; todavia, os rigores do Código Napoleônico contribuem substancialmente para atrasar a emancipação da mulher nas mais variadas esferas jurídicas (BEAUVOIR, 2016, p. 160).

O século XX, por sua vez, é marco da conquista do direito ao voto feminino em inúmeras nações – como Nova Zelândia, em 1893, e Finlândia, em 1906 –, pondo fim às árduas lutas pela cidadania que se travaram por décadas.

Entretanto, um crucial paradoxo passa a existir: embora o Estado seja garantidor de alguns direitos femininos, esses parecem não serem efetivos na sociedade, a qual se verifica, em grande número, presa aos conceitos medievais, inerte em aceitar a mulher em qualquer outra posição que não a de segundo lugar.

Nesse sentido, as disparidades de salário no mercado de trabalho global da época são acentuadas, como disserta Beauvoir:

Na França, segundo inquérito realizado em 1889-1893, para um dia de trabalho igual ao de um homem, a operária só obtinha metade da remuneração masculina. Segundo o inquérito de 1908, os mais altos salários horários das operárias tra-

balhando em domicílio não ultrapassavam vinte centimos por hora e desciam, às vezes, até cinco centimos. [...] Na América do Norte, em 1918, a mulher recebia apenas metade do salário masculino. Nessa mesma época, por igual quantidade de carvão extraído das minas alemãs, a mulher ganhava 25% menos do que o homem. Entre 1911 e 1943, os salários femininos, na França, se elevaram um pouco mais rapidamente do que os dos homens, mas permaneceram nitidamente inferiores (BEAUVOIR, 2016, p. 169).

Além disso, artistas e escritores da época, imbuídos da cultura discriminatória que se renovava, reproduziam as tradições sociais e mitos de inferioridade da mulher em suas obras artísticas, a transformando ora em demônio, ora em ingênua, porém, nunca em ser humano.

Beauvoir trata dos paradigmas sexistas da literatura clássica mundial:

Todo mito implica um Sujeito que projeta suas esperanças e seus temores num céu transcendente. As mulheres, não se colocando como Sujeito, não criaram um mito viril em que se refletissem seus projetos; elas não possuem nem religião nem poesia que lhes pertençam exclusivamente; é ainda através dos sonhos dos homens que elas sonham. [...] Mas esses mitos orquestram-se para cada um de maneira diferente. O Outro é singularmente definido segundo o modo singular que o Um escolhe para se pôr. [...] Poderíamos multiplicar os exemplos: conduziriam-nos sempre às mesmas conclusões. Definindo a mulher, cada escritor define sua ética geral e a ideia singular que faz de si mesmo (BEAUVOIR, 2016, p. 202-324)

Nessa esteira, a autora apresenta exemplos que demonstram o repúdio para com a figura feminina na arte: Balzac escreve “O destino da mulher e sua única glória são fazer bater o coração dos homens” na *Physiologie du Mariage*; já Montherlant diz que “Essas trevas convulsivas não são senão o feminino em seu estado puro” em *Sur les Femmes*; e Stendhal afirma que “As mulheres preferem as emoções à razão; é

muito simples: como em virtude de nossos costumes vulgares elas não são encarregadas de nenhum negócio na família, a razão nunca lhes é útil” (BEAUVOIR, 2016, p. 202-315).

Assim, acrescido dessa contínua dialética de influência entre arte e sociedade, o âmbito social do século XX se constrói sobre as bases de uma cultura milenar de exclusão e objetificação da mulher, dificultando significativamente o arrancar das raízes da discriminação de gênero do âmago da humanidade até a chegada do próximo século.

O século XX se apresenta na história como palco de conquistas dos direitos femininos. Em 1948, A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é proclamada, se tornando um importante marco na luta pelos direitos humanos, especificamente no que concerne à igualdade, afastando qualquer distinção de sexo.

Dando continuidade à DUDH, em 1979 é incluída, na chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, da qual o Brasil é Estado-Parte.

Nessa mesma esteira, em 1988, a Constituição Federal do Brasil declarou que homens e mulheres são iguais perante a lei, não sendo mais cabível, no ordenamento, qualquer texto que trate a mulher como indivíduo inferior.

Contudo, apesar de textos legais carregados de encantos jurídicos, as sementes de desigualdade, plantadas nos tempos primitivos, ainda proporcionam o florescer de preconceito, exclusão, objetificação e violência para com as mulheres, na conjuntura atual.

Embora a sociedade sofra, lentamente, as mudanças que as perspectivas de dignidade humana e ideais de igualdade trouxeram num plano pós-guerra, é notável a presença dos chamados macromachismos (machismo sistemático) e micromachismos (machismo interpessoal) no contexto atual, ambos descendentes de uma cultura tradicionalmente patriarcal.

Após décadas de árduos movimentos sufragistas e feministas, a sociedade ainda destina o segundo lugar às mulheres, problemática explícita no mercado de trabalho, mas sutilmente implícita nos demais ambientes, com destaque para o doméstico.

No Brasil, a violência doméstica decorre da incapacidade da sociedade em reconhecer a igualdade de gênero inscrita no papel, impulsionada ainda por uma tradição retrógrada e patriarcal, a qual é passada de geração em geração.

Mesmo com a inserção, no ordenamento jurídico brasileiro, da Lei 11.340/06, mais conhecida como a Lei Maria da Penha, a violência doméstica ainda é um problema basilar na estrutura do país, havendo dados, fora os que não são computados, comprovando o alto número de mulheres agredidas ou mortas no país cotidianamente: em 2018, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento no Brasil, enquanto 22 milhões (37,1%) de brasileiras passaram por algum tipo de assédio (BBC, 2019).

Outrossim, nota-se que, apesar dos esforços das Nações Unidas em criar uma esfera global de proteção aos direitos humanos, a linha de defesa é frágil, o que permite a existência de óbvias injustiças, umas contrariando o texto legal, outras perigosamente acobertadas pelo escudo do positivismo jurídico.

Em fevereiro de 2017, o presidente russo Vladimir Putin sancionou uma lei que descriminaliza a violência doméstica no país, sendo admitida a agressão de mulheres por parte de seus cônjuges e só havendo responsabilização criminal em casos de reincidência (BBC, 2017).

Percebe-se, assim, que, em pleno século XXI, uma lei atentatória à dignidade da pessoa humana pode ser feita, mesmo após inúmeros avanços obtidos no campo dos direitos das mulheres, o que demonstra a necessidade incessante de reiterar o papel da mulher como humana e capaz, detentora de direitos tal qual os indivíduos de gênero masculino.

Dessa forma, é dever do Estado brasileiro fazer valer as palavras inscritas na Carta Magna de 1988, bem como da coletividade em não mais cultivar valores não condizentes com o Estado Democrático de

Direito, cortando, portanto, as raízes da discriminação de gênero de suas tradições e, conseqüentemente, de suas leis.

Embora o tratamento discriminatório perdure, as histórias que se contam na atualidade são diferentes daquelas dos períodos passados. Nos variados campos que a arte tem a oferecer, seja no cinema, na música ou na literatura, as mulheres estão tendo a oportunidade de serem protagonistas de suas narrativas, desmistificando os conceitos estereotipados da literatura clássica e trazendo a realidade, inclusiva e diversificada, da mulher no século XXI.

Vale, ainda, ressaltar o caráter transformador da arte no que concerne à relevância do tratamento de temas como a desigualdade de gênero. Por meio de representações artísticas, aspectos discriminatórios enraizados no senso comum da população são questionados, debatidos e podem sofrer uma mudança significativa, levando à promoção da igualdade em nível global.

Nesse contexto, cabe evidenciar a importância da obra de Margaret Atwood (1985), *O Conto da Aia*, livro que conta a história de um futuro distópico, no qual uma seita religiosa assume o poder dos Estados Unidos da América, dividindo e tornando as mulheres da sociedade em meras ferramentas com funções domésticas e reprodutivas.

Em 2016, em meio às eleições norte-americanas, o livro de Atwood se destacou nos debates traçados e trouxe para a pauta a relevância dos direitos das mulheres, sendo, inclusive, inspiração para protestos sociais, o que demonstra a vitalidade dos debates entre direito e literatura na atual conjuntura político-social.

Outrossim, percebe-se que a luta pela igualdade efetiva de gênero não cabe somente ao Direito, sendo a arte, em sua imensidão de formas, uma forte aliada da inserção dos direitos humanos na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES

Como brilhantemente demonstrou Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo*, percebeu-se que a história da humanidade foi também a história da discriminação de gênero.

A partir da análise feita, notou-se que o Direito, do consuetudinário ao positivado, acompanhou as tradições de uma sociedade patriarcal, dando aval para as variadas formas de discriminação de gênero, o que resultou em séculos de árduas lutas e movimentos organizados para as mulheres, enfim, abandonarem um papel secundário e serem consideradas efetivas cidadãs, com direito à igualdade, dignidade humana e demais direitos fundamentais para a sobrevivência do ser humano.

Percebeu-se, ainda, que a cultura de discriminação de gênero continua florescendo no meio social do século XXI e seus frutos são amargos: a violência contra a mulher pelo simples fato da condição de ser mulher é assustadoramente comum no Brasil e até mesmo permitida em países como a Rússia.

Dessa forma, vale reiterar o papel do Direito em ser ativo no combate à discriminação e não mais cúmplice da sua existência, como fora outrora. Alicerçado pelos dizeres da Carta Magna de 1988, a postura do âmbito jurídico brasileiro deve ser em prol da exaltação do princípio da igualdade e nunca de comportar os frutos da discriminação, exclusão e objetificação da mulher.

Portanto, cabe salientar que embora o abismo de desigualdade esteja longe de chegar ao fim, as representações artísticas da conjuntura atual apresentam novos paradigmas que, esperançosamente, contribuirão na construção de uma cultura que reconhece a mulher como a humana que é, protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret Eleanor. O Conto da Aia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BBC. Por que a Rússia acredita que a violência doméstica não deve ser considerada crime. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38808430>> Acesso em: 01 set. 2019.

BBC. Violência contra a mulher: novos dados mostram que ‘não há lugar seguro no Brasil’. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>> Acesso em: 01 set. 2019.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo: fatos e mitos. 3^a Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de Setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm> Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Vade Mecum Saraiva. 26^a Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito” na teoria crítica feminista. Lua Nova, São Paulo, n. 94, p. 41-77, Apr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452015000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

INTERSEÇÕES ENTRE A TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL - TMCE E AS POSSIBILIDADES DO APRENDER A APRENDER: UM OLHAR PARA O ENSINO INCLUSIVO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Bárbara F Rocha Silva³⁶

Cleopatra Letícia A. J. Nascimento³⁷

Teresa de Souza Bahia³⁸

INTRODUÇÃO

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) proposta pelo Romeno de Botosan, Reuven Feuerstein, surge quando ele atua com crianças vítimas do holocausto, período pós-guerra. Este psicólogo cognitivista do desenvolvimento teve uma longa experiência com crianças imigrantes e vítimas do holocausto. Ele demonstra que é impossível separar a função cognitiva do fator emocional e afetivo. Vale salientar que “afeto não é sinônimo de beijinhos e abraços. Afeto, do latim, *affecare*, quer dizer ir atrás. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome” (ALVES, 2004, p. 52).

No período em que atua na Europa, na integração dos imigrantes vindos de vários países do mundo, Feuerstein nota que os testes para medir o Quociente de Inteligência (QI) aplicados a estes jovens por terem um padrão estático, não determinam o nível de aprendizagem desses indivíduos. O autor constata que quando esses testes eram aplicados junto com a figura do mediador, o desempenho desses jovens era muito melhor.

³⁶ Mestranda da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA). Docente do ensino básico e técnico. CV: <http://lattes.cnpq.br/8727558284118509>

³⁷ Mestranda da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA). Professora de química. CV: <http://lattes.cnpq.br/7595597586562029>

³⁸ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA). Técnica administrativa. CV: <http://lattes.cnpq.br/8676389223397603>

Nesse cenário, surge a importância da mediação humana no desenvolvimento de aprendizagens, com ênfase na interação socio-cultural. O mediador é o responsável por conduzir a intencionalidade/reciprocidade, transcendência e a mediação do significado do que se propõe a ensinar. Tais elementos contribuem para oportunizar aprendizagem aos educandos e educandas.

A teoria desenvolvida por Feuerstein se propõe a ampliar as funções cognitivas necessárias à aprendizagem, com avaliação para a identificação dessas funções. E posteriormente com uma intervenção por meio do programa de Enriquecimento Instrumental, em um ambiente modificante que contribua para a experiência da aprendizagem mediada, a qual concebe características muito específicas (BUDEL, 2016). Os pressupostos da TMCE dialogam com a teoria cognitivista de Piaget, e se aproximam do interacionismo de Vygotsky. Como Piaget não discute o papel do mediador, emerge do interacionismo, uma relação. Vygotsky confere aos atos mediadores “instrumentos e signos (ou instrumentos psicológicos)”, Feuerstein destaca a figura do mediador como um ser humano, que potencializa a aprendizagem por meio dos parâmetros da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) e dos outros elementos que compõem a teoria.

A partir da década de 1970, Feuerstein e seus colaboradores passam a aplicar, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), inicialmente em pessoas com Síndrome de Down, vítimas de Acidente Vascular Cerebral, Paralisia Cerebral, Demência, Autismo e outras condições (FEUERSTEIN, 2015). Pois esse período é marcado na Europa pela crescente busca dos testes que medem a inteligência, solo fértil para a teoria da modificabilidade cognitiva ser validada.

Em contrapartida, na década de 1970 as pessoas com deficiência, no Brasil, sequer eram consideradas nos censos. Os dados desse grupo só aparecem no censo do IBGE em 1991, devido a aprovação da Lei nº 7853/1989 que determina a inserção desse grupo na categoria pessoas. O que revela um hiato entre o que acontece na Europa e no Brasil. A partir da conferência de Jomtien, 1990, na qual o Brasil foi signatário

ampliam-se as discussões para a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência em espaços formais de ensino, com objetivo de promover a equidade social. Afinal:

Qualquer ser humano, independente dos fatores inatos, psicossociais, biológicos, é uma entidade modificável, aberto a mudanças, e à aprendizagem, apesar de barreiras: etiológicas (história de vida, estímulos ambientais, fatores orgânicos); de idade (o que não é aprendido até certa idade, não pode ser explorado depois) ou gravidade da condição inicial. (FEUERSTEIN, 2014, p. 35)

Meier (2004) revela que a modificabilidade diferente da inteligência não comporta finitude abarca ainda, a adaptação, modificação e agrega a evolução. Feuerstein comprova que os seres humanos têm uma plasticidade cerebral que precisa ser mediada ao longo da vida. A TMCE se manifesta em alguns parâmetros, os quais se constituem como orientador da ação educativa que objetiva alcançar a modificabilidade do mediado. São eles: Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem (LPAD); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); Sistema de Ambientes Modificantes (SAM) e a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM). Ao elencar os parâmetros que compõem a TMCE busca-se despertar a reflexão sobre as potencialidades de garantir aprendizagem às pessoas com deficiência, seja de ordem orgânica ou não.

Este texto não irá abordar os tipos de deficiência. Fará uma breve discussão sobre Ensino-Aprendizagem da pessoa com deficiência na perspectiva da TMCE, traz um relato sobre as categorias de mediação que contribuem para mediar a aprendizagem de um estudante com Espectro Autista. Discorre sobre o papel que as Metodologias Ativas podem assumir nesse cenário.

O aprender a aprender das Metodologias Ativas pode ser entendido na perspectiva da EAM. Essa para Feuerstein envolve elementos que dão sentido à experiência humana. Impulsiona o mediado a refletir e conectar os fenômenos/estímulos oferecidos num dado momento, os quais despertam o desejo de entendê-los, assim o mediado, iden-

tifica uma sequência neles, a compreende e consegue seguir sozinho (FEUERSTEIN, 2014).

Atualmente temos 12 critérios ou características da mediação, contudo estes podem aumentar, incluindo proposições que evidenciem um caráter mediador. Os critérios são: Intencionalidade e reciprocidade; Transcendência e Mediação do significado; Mediação do sentimento de competência; Mediação do controle do comportamento; Mediação do comportamento de compartilhar; Mediação da individuação e diferenciação psicológica; Mediação da busca, planejamento e alcance dos objetivos; Mediação da busca da adaptação a situações novas e complexas - o desafio; Mediação da consciência da modificabilidade; Mediação da alternativa positiva; Mediação do sentimento de pertença.

Diante das reflexões propostas por essa teoria da aprendizagem e do seu potencial inclusivo, este artigo visa impulsionar interseções da TMCE com as Metodologias Ativas e a educação Inclusiva, a qual neste texto versará sobre alunos deficientes, apresentando um olhar sobre um caso vivenciado no Instituto Federal da Bahia- IFBA. Em 1994, a Declaração de Salamanca define:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, SALAMANCA, 1994, p. 5)

Para a concretização deste ensaio fez-se necessário revisão de literatura em artigos, dissertações e livros publicados entre 2004 até 2019, análise documental em Leis, Pareceres e Decretos, e um relato de experiência que proporciona discussão das categorias de mediação propostas por Feuerstein.

Após essa introdução, a qual apresenta a TMCE, tem-se uma discussão sobre as metodologias ativas e sua relação com a experiência de aprendizagem mediada; a importância de uma proposta de ensino-aprendizagem de qualidade para pessoas com deficiência; e um olhar sobre a experiência da aprendizagem mediada, de um estudante com Espectro Autista, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, o qual teve sua mediação comparada aos critérios de mediação da TMCE e por fim as considerações finais.

INTERSECCIONANDO SABERES: METODOLOGIAS ATIVAS E A EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA

Os métodos tradicionais que beneficiam a transmissão de informações pelos professores tinham significado quando era difícil o acesso à informação. Com o surgimento da internet e a difusão de variados cursos e materiais, é possível aprender em qualquer lugar, a qualquer momento e com muitas pessoas diferentes. A escola padronizada ignora que a sociedade do conhecimento é fundamentada em competências cognitivas, sociais e pessoais (DIESEL, 2017). O conhecimento não é obtido de forma convencional, exige proatividade, colaboração e visão empreendedora.

Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. (DIESEL, 2017, p. 272).

Os processos de ensino e aprendizagem estão cada vez mais pendendo para a utilização de Metodologias Ativas. Com isso, está ficando cada vez mais claro que o papel do professor como transmissor de informação não faz mais sentido.

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes pos-

sam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 27).

Nesse contexto, a aprendizagem mediada se manifesta, pois o mediador dotado de conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o tornando mais fácil de compreender. A EAM contribui para as metodologias ativas se concretizarem em aprendizagens significativas, pois promove uma forma de interação muito específica, intencional, controlada e minuciosamente planejada, que ajuda a criar uma área mental mais sensível, aberta, receptiva a estímulos que vêm do ambiente. Na perspectiva dessa teoria, há um outro ser humano, um adulto, que se põe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, elegendo, elucidando e, ampliando os objetos e processos.

A abordagem mediada é vital para garantir uma aprendizagem efetiva. As metodologias precisam ser conduzidas através dos objetivos pretendidos. Se o propósito é de que os alunos sejam protagonistas, é necessário adotar metodologias nas quais os alunos estejam envolvidos em atividades cada vez mais complexas, que precisem tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se o objetivo é desenvolver a criatividade, é preciso experimentar infinitas novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. O mediador, cuja presença é imprescindível, será aquele que definirá os meios, marcará os ritmos e dosará todo o processo, sendo o grande responsável pela modificabilidade cognitiva do mediado, inclusive aqueles que apresentam limitações geradas por barreiras de ordem etiológica ou de idade.

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os

estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (MEIER; GARCIA, 2007, p. 72).

O papel do professor passa a ser de curador e de orientador. Segundo Morán (2015, p. 24), “Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis”. Precisa ser gestor de aprendizagens múltiplas ajudá-lo a tirar dúvidas do conteúdo, na resolução de suas tarefas e na troca de ideias, agregando ao mediado os pré-requisitos cognitivos e metacognitivos do pensamento operacional, resultando em um alto grau de modificabilidade como destaca Feuerstein (2014).

ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TMCE

“[...] a mente é uma inteligência ativa e interativa que organiza o mundo e planeja com antecedência uma posição central na vida das pessoas” (FEUERSTEIN, 2014, p. 20)

A garantia da oferta de ensino na rede regular para deficientes é uma conquista recente que foi travada com muitos embates. A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por perversas formas de exclusão e infanticídio, validadas talvez pelo darwinismo social proposto por Herbert Spencer, motivado pela Eugenia de Galton, que tratava de propor a reprodução de gênios.

Por volta do século 19, Spencer defende a aplicação direta, à sociedade humana, dos pressupostos da teoria da evolução e da seleção natural de Darwin. Para Torres (2016) “[...] aqueles que acumulam riquezas, fama e sucesso eram os tais “indivíduos notáveis”, que de fato mereciam explorar, ou eliminar, as outras pessoas, assim como os animais aptos da natureza sobrevivem, enquanto outros morrem (TORRES, 2016, p. 117). E quem seriam os aptos? Certamente os sujeitos vistos como normais, sem deficiências. A lei nº 13146/2015 apresenta o conceito de deficiência.

Art. 2º: pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

As discussões sobre oferta de ensino e garantia de aprendizagem para essa população tem avançado de forma significativa desde a consolidação do programa “Educação para todos”. O qual traz em seu repertório a equidade, fazendo compreender que cada estudante tem um ritmo de aprendizagem, e apreende os conceitos de forma singular, bastando para isso, uma boa mediação e um sistema de ambientes modificantes, conforme destaca Feuerstein (2014).

Todos os indivíduos têm condições de aprender. Feuerstein revela uma enorme crença na modificabilidade humana, e comprova por meio do seu Programa de Enriquecimento Instrumental que qualquer ser humano, independente dos fatores inatos, psicossociais, biológicos, é uma entidade modificável, aberto a mudanças (FEUERSTEIN, 2014). Todos os atores sociais podem superar as barreiras que lhe são propostas ao longo da vida.

Explicar a habilidade dos alunos e de todos os seres humanos se modificarem, e todos somos testemunhas disso, apesar de às vezes negarmos isto sem justificativa. Ela nos permite aumentar a modificabilidade de alunos em circunstâncias onde, por diversos motivos, tal modificabilidade é fraca ou inexistente (FEUERSTEIN et al, 2014, p. 78).

O slogan da educação Inclusiva, torna-se fundamental para a concretização de ações educativas que façam valer essa equidade e garantia de modificabilidade defendida por Feuerstein. O art. 27 da Lei nº 13.146/2015.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvol-

vimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A TMCE corrobora com esse máximo desenvolvimento de talentos e habilidades, haja vista que segundo esse psicólogo do desenvolvimento e cognitivista é possível ampliar as capacidades intelectuais dos/das estudantes.

O ambiente para promover a aprendizagem deve contar com alguns elementos, e deve ter um mediador que filtre, selecione e organize os estímulos do ambiente. Essa organização deve favorecer de forma precisa e significativa a interação entre esses elementos e o aprendiz. Assim, esse pode dar significado a esses conceitos e ampliar suas possibilidades de conhecimento.

Não podemos mais negar aos deficientes acesso de qualidade e permanência no ensino institucionalizado. O desafio agora reside em garantir aos estudantes a aplicação das leis e do plano nacional de educação aprovado em 2014, o qual garante que os sistemas de ensino regulares devem se organizar de forma a atender essa demanda social.

Nessa aplicação, surge a necessidade de se pensar no planejamento para a aprendizagem mediada, e no ambiente em que a mediação será constituída, pois esse ambiente precisa ser pensado para auxiliar o mediado a ter consciência de seu processo de transformação. O ambiente precisa ser modificante também.

Não cabe mais aos deficientes se integrarem ao sistema, tornando-se invisíveis, pois são colocados juntos a alunos ditos normais, mas não estão tendo suas aprendizagens mediadas de forma a avançarem nas suas competências e habilidades. Temos que atentar para o atendimento direcionado, a mediação, acompanhamento, dentro dos espaços normais, salvo aquelas deficiências que sejam comprometedoras para a integridade do próprio deficiente.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFBA: UM OLHAR PROPOSITIVO!

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) tem a educação inclusiva impulsionada pelo Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP) no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. O programa surgiu de uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) nos anos 2000.

O programa surge com objetivo instrumentalizar toda a Rede Federal de Educação Tecnológica para receber pessoas com necessidades educacionais especiais, e garantir-lhes a permanência e saída com sucesso para o mundo produtivo (BRASIL, 2005).

Através da implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), capacitando docentes e técnicos-administrativos na Rede Federal de Educação Tecnológica, fomenta o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área e o desenvolvimento de tecnologias assistivas. Atualmente, o IFBA tem 17 unidades implantadas do NAPNE implementado nos diversos *Campi* tendo como público alvo estudantes com deficiências, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, e visa também desenvolver ações de acompanhamento para estudantes com outros transtornos de aprendizagem.

O art. 3º e seus respectivos incisos da Resolução nº 30 do IFBA (2017), enfatiza as obrigações de todos os servidores e demais colaboradores quanto a política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras necessidades específicas no IFBA:

Art. 3º. Caberá aos servidores e demais colaboradores do Instituto:

I - Promover ações e projetos de prevenção e combate a preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em razão da deficiência e outras necessidades específicas, orientando comportamentos e atitudes, favorecendo a inclusão destes estudantes

II Divulgar o Estatuto da Pessoa com Deficiência e documentos afins, no âmbito do IFBA;

III Divulgar os conceitos da educação inclusiva, da equidade e dos direitos das pessoas com deficiência;

IV - Fomentar a inserção de temas da educação inclusiva nos eventos realizados pela instituição; (IFBA, 2017).

Partindo da seguinte normatização, o Núcleo de Áudio Vídeo e Imagem (NAVI) está realizando uma produção audiovisual abordando questões referente a educação inclusiva na instituição, durante a realização dos Jogos Integradores dos Estudantes do IFBA (JIFBA), ocorrido entre os dias 8 e 15 de abril de 2017, no município de Simões Filho que contou com a participação de estudantes com deficiência.

No evento, tivemos a oportunidade de conhecer e entrevistar um discente com transtorno do espectro autista, aqui neste texto chamado de João e acompanhado pela profissional de apoio pedagógico.

Na conversa/entrevista com João e sua mediadora nos foi relatado o cotidiano do referido discente no seu *campus* e sua relação com colegas, professores e demais servidores. Fica evidente a importância para a vida daquele jovem de estar matriculado no IFBA, e mostra como sua vivência na comunidade escolar foi significativa para sua trajetória de vida. Nesse diálogo identifica-se as seguintes categorias definidas por Feuerstein:

I) Intencionalidade e reciprocidade: visto que a mediadora demonstra ter objetivo claro do que quer ensinar e garantir que o ensinado seja aprendido.

II) Transcendência: desenvolvimento da metacognição, ensinar para outros contextos, sem minimizar as teorias. O estudante demonstra refletir sobre seu contexto.

III) Mediação do significado: o conteúdo que o estudante tinha acesso ia além do currículo formativo. O campeonato evidencia isso, a relação que João estabelece com os colegas e seu desempenho nos jogos reforcem a presença dessa categoria.

IV) Mediação da busca da adaptação a situações novas e complexas- o desafio: a mediadora relatou que o estudante se empenhou em aprender a jogar vídeo-game para participar da competição.

Entrevistador: *Como foi sua preparação para o jogo?*

João: *Eu tava treinando com o Douglas na minha casa. Eu tava treinando, treinando e fazia um gol assim.*

V) Mediação do sentimento de competência: olhar para si mesmo e sentir-se competente, quando incentivado o estudante se sente mais confiante e capaz de realizar tarefas mais complexas. Isso foi verificado em um campeonato de videogame em que este estudante participa, ele se sente apto a competir de forma igual com os outros participantes, e mesmo não atingindo o 1º lugar quando chamado ao pódio ele sobe como se tivesse alcançado este troféu. De fato, ele alcançou, pois superou suas próprias barreiras.

Entrevistador: *Você está preparado para competir aqui com os colegas?*

João: *Estou, estou mais do que preparado.*

Entrevistador: *Você está feliz em estar aqui?*

João: *Eu estou muito feliz em estar aqui. Aí começou a cerimônia ontem.*

VI) Mediação do sentimento de pertença: fazer parte de um grupo pode dar a um sujeito uma força interior para lutar por seus ideais. O estudante demonstra orgulho em fazer parte da instituição de ensino, o IFs.

Entrevistador: *E você gostou de participar da cerimônia?*

João: *Eu segurando essa placa, a placa da minha cidade.*

Entrevistador: *É legal segurar a placa da sua cidade - IFs campus Barreira?*

João: *Eu gostei, gostei mesmo! Me senti muito importante segurando a placa da minha cidade.*

A mediadora de João relata ainda as inúmeras barreiras institucionais/atitudinais e pessoais que foram transpostas para que o IFBA

adaptasse seus processos visando a inclusão do estudante nas dinâmicas institucionais e das inúmeras mediações necessárias. Outro ponto a destacar é a necessidade de adaptação de um ambiente acolhedor e adaptado às especificidades de aprendizagem de João, convergindo com o conceito de Sistema de Ambientes Modificantes (SAM) constituinte da TMCE.

Destaca-se o fato que a todo momento João contava com o apoio de sua mediadora aproximando dos critérios da Experiência da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein. Durante o percurso formativo, a mediadora pôs em prática estratégias de mediação para garantir a aprendizagem e suprir o déficit cultural. Sem a presença do mediador humano ficaria comprometido o acolhimento e integração do estudante na comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TMCE está voltada, ao desenvolvimento das funções cognitivas necessárias à aprendizagem, com instrumentos como o PEI a avaliação é realizada, em um ambiente de aprendizagem mediada, para identificar essas funções. O objetivo principal é de auxiliar as pessoas a desenvolverem a inteligência, termo que deve ser entendido com adaptação, modificação. Contudo apresenta limitação, diferente da modificabilidade, pois além de incluir a adaptação, modificação, há também a evolução. E com isso o indivíduo consegue resolver com mais facilidade, os dilemas e conflitos sofridos ao longo da vida.

Essa teoria nos permite refletir sobre as possibilidades do aprender a aprender ao longo da vida. Feuerstein comprova que pessoas que sofrem algum acidente que compromete as funções cognitivas e as pessoas com alguma deficiência são capazes de aprender devido a plasticidade cerebral humana. O que revela uma possibilidade na promoção de educação de qualidade e inclusiva às pessoas com deficiência.

As Metodologias Ativas podem ser difundidas como uma possibilidade interativa para a promoção desse aprender a aprender. Na sociedade contemporânea não cabe mais apenas utilizar o método tradicional priorizando a transmissão de conhecimentos, centralizado

na figura do docente. Nos métodos ativos, os discentes passam a ocupar um lugar de destaque, passando a ser o centro das ações educativas. O conhecimento é produzido de forma colaborativa e a mediação humana torna-se muito relevante nesse processo.

Percebe-se que é possível promover a educação Inclusiva, respeitando e promovendo a interação entre os diferentes. Afinal, todo indivíduo é único e carrega consigo suas singularidades. É papel da escola, enquanto instituição erguida para disseminar o acervo cultural acumulado pela sociedade, oportunizar meios de acesso a esse conhecimento de forma equânime. Para isso as leis propostas para o ensino em nosso país necessitam ser validadas, principalmente as que se referem à garantia de acesso e permanência ao ensino das pessoas com deficiência.

Reuven Feuerstein é uma inspiração para os educadores/media-dores, precisamos levantar a bandeira da difusão do conhecimento, formando redes educativas, as quais devam contribuir para emancipação dos indivíduos, sejam eles com deficiência ou não, para que possam sair da condição de assujeitados que o Estado brasileiro insiste em lhes colocar, dando-lhes migalhas na prática e uma linda legislação que por questões hegemônicas não se efetivam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

BATTISTUZZO, Lígia. **Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: A Modificabilidade em Alunos de Cursos Profissionalizantes**. Dissertação (mestrado) - Universidade Educação de Sorocaba, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 04 abr 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação- PNE (2014 – 2024)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 02 fev 2019.

BUDEL, G. **O Uso Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação continuada de professores para atuação com estudantes da Educação Especial tendo como aporte a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) de Reuven Feuerstein**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000059/000059b1.pdf>. Acesso: 28. abr 19.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DIESEL, A.; BALDEZ, Alda; MARTINS Silvana. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Revista Thema. Volume 14. Nº 1. Pág. 268 a 288, 2017. Acesso: 12 fev 2019

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IFBA. **Resolução nº 30 de 12 dezembro 2017**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view>. Acesso 28/ abr 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MEIER, Marcos. **O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio**. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17419/marcos.PDF?jsessionid=B3C4C11361D2EB6369F105216143B7BD?sequence=1>. 2004. Acesso em: 10 fev 2019.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015.

TORRES, André Roberto Ribeiro. **História da psicologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

VALENTE, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Uma abordagem Teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

OS DIREITOS HUMANOS E OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS: RESGATE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO PARA UM NOVO CURRÍCULO ESCOLAR

Carlos Alberto Machado Gouvea³⁹

Eujacio Batista Lopes Filho⁴⁰

Neila Souza Leite⁴¹

Não há direito humano fundamental maior do que o direito a vida, neste capítulo abordaremos uma temática tão necessária em educação em nosso tempo, inclusive trazida pela lei nº 11.645. Lei que obriga a inserção dos conteúdos afro e indígenas no currículo escolar, dentro do ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras.

Explanaremos em nossa pesquisa, momentos no processo histórico onde esse e outros direitos fundamentais ou apenas humanos, ou apenas éticos, e não regulamentados, foram negados aos povos indígenas brasileiros.

O estudo tem como finalidade principal, além de investigar o processo histórico desses povos, produzir subsídios para a atualização dos currículos escolares dentro da temática citada. A pesquisa ao mesmo tempo, pretende resgatar momentos que não aparecem na literatura oficial, pela omissão ou pelo desaparecimento da cultura, dificultando assim o índio em sua retórica de direitos negados, massacres e desumanidade. Segundo (SANTOS, 2000, p. 30):

Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos cujas formas de saber foram objeto de destruição [...]. O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um

³⁹ Mestrando em Ciências da Educação (Universidade Columbia-PY). Vínculo: SEMED e SEDUC (Tucuruí-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8671154111711220>

⁴⁰ Graduado em Licenciatura Intercultural (UFMG). Membro da Coordenação de Pesquisa da História, Cultura e Língua Pataxó. CV: <http://lattes.cnpq.br/8071159553748175>

⁴¹ Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar (UNIASSELVI). Vínculo: SEMED (Tucuruí-PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9534265991031081>

bloqueio, de uma potencialidade que não pôde ser desenvolvida. (SANTOS, 2000, p. 30).

Além do direito fundamental a vida, a trajetória dos povos indígenas é marcada pela negação de diversos outros direitos como, por exemplo, o direito a ter sua própria cultura, sua própria religião, sua própria língua e sua liberdade.

Devemos perguntar. Por que dos mais de 10.000.000 de índios que existiam no espaço que hoje chamamos de Brasil, apenas uma fração de menos de 10% ainda existem? O que teria tirado a vida desses indivíduos nativos? O discurso oficial nos traz a notícia de que uma infeliz coincidência de vírus, trazidos pelos navegadores, aliado a pouca imunidade dos índios teria tragicamente matado milhares de índios.

Não negamos a coincidência biológica que abateu milhares de nativos, porém, não ocultaremos as atrocidades e nem a guerra biológica que ocorreu durante o processo de eliminação dos índios, durante o avanço dos estrangeiros em terras ocupadas pelos povos originários, que viveram nesse lugar a milhares de anos.

Segundo nossos achados, é um grande engodo classificar a chegada e colonização de parte da América do Sul, pelos portugueses, como um descobrimento. A palavra para o fato chama-se invasão, visto que a chegada dos estrangeiros, que no primeiro momento parecia pacífica, culminou com roubo, escravidão e genocídio.

Ao leigo parece que direitos não se aplicam a seres que parecem não ter civilidade. Esse momento introdutório nos remete a uma reflexão sobre o merecimento dos povos nativos aos direitos fundamentais do ser humano.

Mas afinal, os índios que habitavam a América do Sul, na época do descobrimento, eram seres humanos?

METODOLOGIA

A pesquisa teve como direcionamento, além da pesquisa bibliográfica e documental do tipo qualitativa, a experiência de um dos três autores que é indígena do povo Pataxó, que através dos relatos obtidos

de forma oral, próprios da cultura do povo Pataxó, trouxe subsídios às discursões teóricas de nossa pesquisa.

Seguirá como base de conhecimento e direcionamento no paradigma sistêmico onde entendemos o ser humano como pertencente a um todo em suas partes, tendo em foco a complexidade da realidade estudada. Perante essa diversificação e também aproximação dos dados, nessa análise de conteúdo, optou-se por elencar as etapas da técnica. Segundo Bardin (2006), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados estão sendo publicados à medida de suas conclusões.

Este capítulo é uma das primeiras comunicações da referida pesquisa que servirá como ancora para futuras indagações, flexões e reformulações dentro da epistemologia dinâmica que é o conhecimento científico.

SER OU NÃO SER HUMANO

Em uma concepção bem rasa, ser humano deveria ser o ser vivo que se difere dos demais por possuir inteligência e razão. Mas, não só isso. Essa humanidade deveria vir também com atributos como compaixão, solidariedade e respeito ao próximo.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro, 1948: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. A declaração Universal dos Direitos Humanos também afirma que: “Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”.

Daí a centralidade das guerras de conquista de novas áreas ao longo do litoral, a partir dos núcleos iniciais, pois ao mesmo tempo que derrotavam a resistência indígena, possibilitavam, na ausência de tesouros minerais de monta, a ocupação de áreas mais amplas e o cativeiro de milhares de índios. Foi este processo, comandado pela administração colonial, donatária ou régia, que podemos chamar de

‘acumulação primitiva colonial’, que permitiu que as terras se transformassem em patrimônio privado e que os índios livres fossem obrigados a trabalhar para os novos donos, em cativeiro explícito ou não, criando quase do nada fortunas potenciais que se realizariam plenamente após a montagem de engenhos, com a vinculação da colônia ao comércio europeu (RICÚPERO, 2009, p. 361).

Na Europa, vivia-se o grande movimento da reforma protestante, encabeçada pelo padre dissidente da igreja católica, Martinho Lutero. Esse movimento teve como resposta o projeto de expansão eclesiástica da igreja católica, que acompanhara a coroa portuguesa e suas novas possessões, conseguidas ao longo das grandes navegações, que anexavam novos territórios e implantavam colônias no chamado novo mundo.

A ordem eclesiástica responsável em levar a cabo a missão de evangelização ao novo mundo, foi a companhia de Jesus que tinha como seus componentes, os padres Jesuítas, que permaneceram no Brasil até 1759, quando foram expulsos por ordem do Marquês de Pombal.

Os primeiros contatos dos portugueses com os povos indígenas deram o tom do que seria a trajetória de negação dos direitos fundamentais que se observou durante toda a história de contato e convivência entre esses povos.

Segundo a Declaração das Nações Unidas, em seu Artigo 1, sobre os Direitos dos Povos Indígenas:

Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos³ e o direito internacional dos direitos humanos. (ONU 2008, p. 6)

Ao analisarmos o primeiro encontro entre índios e portugueses podemos observar sem citar José de Alencar e sua licença poética do índio herói, que houve muito mais civilidade por parte dos nativos do que por parte dos portugueses, os chamados homens “cristianizados”.

DIREITO A RELIGIÃO

Quem conhece o Brasil laico de hoje, não imagina que um direito tão fundamental foi negado aos índios, com a chegada dos colonizadores. Como já citado no texto a cima, os índios foram obrigados a aderir à religião católica e negar seus ritos e mitos, passando a hostilizar os pajés, que eram tidos como os detentores do conhecimento cosmológico das várias religiões espirituais que existiam e coexistiam em paz entre os milhares de povos indígenas da época.

Para os padres Jesuítas, a figura do pajé era uma ameaça, uma vez que era uma figura de alta posição no mundo indígena, ele atuava como professor conselheiro, médico e líder espiritual dentro da cultura ameríndia, e tem um papel importante na revitalização das culturas que vêm se resgatando no processo de reetnização contemporânea. Não longe, esse fenômeno se repete de forma bem mais velada nos dias de hoje, com as religiões protestantes que se infiltram nas aldeias, repetindo os processos históricos observados na colonização da América do Sul.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo 18:

Todos os seres humanos têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Segundo a religião católica imposta à força ao índio, seria idolatrar ao diabo, crer nas forças da natureza e no mundo espiritual, onde um dos pecados era apresentar-se nu na frente do cristo. A nudez era encarada como provocação para atos libidinosos que iam contra a moral e os bons costumes.

Para os padres, vestir os índios era o primeiro passo para a purificação espiritual. Mas, contemporaneamente percebemos um novo

movimento na igreja católica, que passa a valorizar mais a cultura original indígena, principalmente na reconquista de seus territórios originários. Esse movimento se faz presente na defesa da vida e dos direitos dos povos indígenas.

Há uma Igreja Católica hoje, um CIMI, que está lutando ao lado dos antropólogos e da opinião pública, no sentido de melhor amparar os índios. O que eu estou reclamando hoje é que os protestantes façam a mesma coisa. Os católicos progrediram muito mais. Os protestantes estão muito mais subservientes ao Estado. Nenhuma missão protestante está preocupada (como estão as católicas agora) com o compromisso de que o primeiro dever de uma missão é registrar terras em nome dos índios. As missões protestantes não se preocupam com isto, e isto é muito mal (RIBEIRO, 1978).

Podemos observar no Brasil, que mesmo em um país que se diz laico, ainda há muita discriminação com as religiões de matriz afro e indígenas.

DIREITO A PRESERVAR SUA LÍNGUA

Quando da chegada dos europeus na América do Sul, haviam mais de mil línguas faladas, divididas por centenas de povos. Essas línguas eram a base da cultura que era perpetuada através da prática oral, visto que as civilizações indígenas americanas, até onde se sabe, eram ágrafas, ou seja, não tinham escritas. Sendo povos ágrafos, não se percebe nem um cenário na época, onde uma cultura pudesse se perpetuar sem esse instrumento. Logo, ao conquistador que desejasse destruir uma cultura bastava destruir a língua.

A língua na época da colonização foi um dos pontos mais atacados. Tentou-se introduzir a língua portuguesa através da catequese e dos cânticos católicos, porém mostrou-se de grande dificuldade devido ao grande número de línguas existentes. Assim como aconteceu com gregos e romanos, o conquistador assimila uma parte da cultura do conquistado. Dessa forma, os padres Jesuítas começaram a aprender a

língua indígena para prosseguir com os seus ensinamentos. Ao perceber a imensa variedade de famílias e dialetos falados pelos índios, decidiu-se criar uma língua geral a partir de um dos troncos linguísticos de maior expressão, o tronco tupi.

Essa nova língua foi chamada, especificamente na Amazônia, de *nheegato* que significa, em tupi “o bom falar” ou “língua boa”. A partir dessa língua surgiram as cartilhas e versões dos textos bíblicos.

Segundo a constituição federal de 1988:

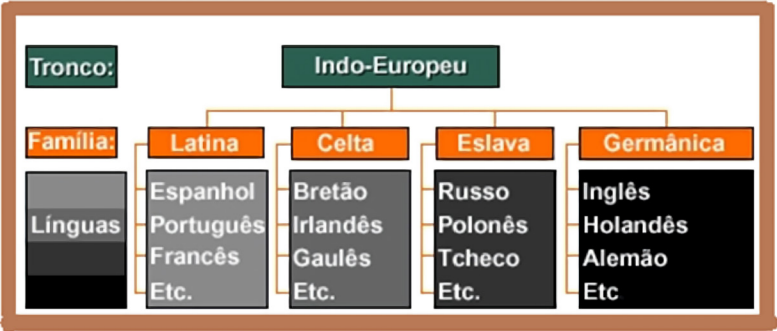
Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL Constituição Federal de 1988).

Como já citamos em vários momentos nesse artigo, a língua indígena não é única, ela se diferencia para cada povo, assim como funciona para os povos não indígenas.

Nos dias de hoje, mesmo com o genocídio vivido na história indígena, ainda existem centenas de línguas divididas em uma população de no mínimo 817.963 mil índios, em 305 povos sobreviventes, de acordo com o censo IBGE (2010). O que percebemos é que as línguas surgem pela necessidade de verbalizar pensamentos, dar publicidade aos feitos de um indivíduo ou grupos de indivíduos, tornando-se a maior ferramenta para manutenção da cultura de um povo ágrafo.

Como podemos observar, as línguas indígenas sul-americanas se parecem muito em seu processo evolutivo com as línguas europeias, partindo de um tronco, famílias, línguas e dialetos. O formato evolutivo das línguas europeias pode ser observado na figura a baixo.

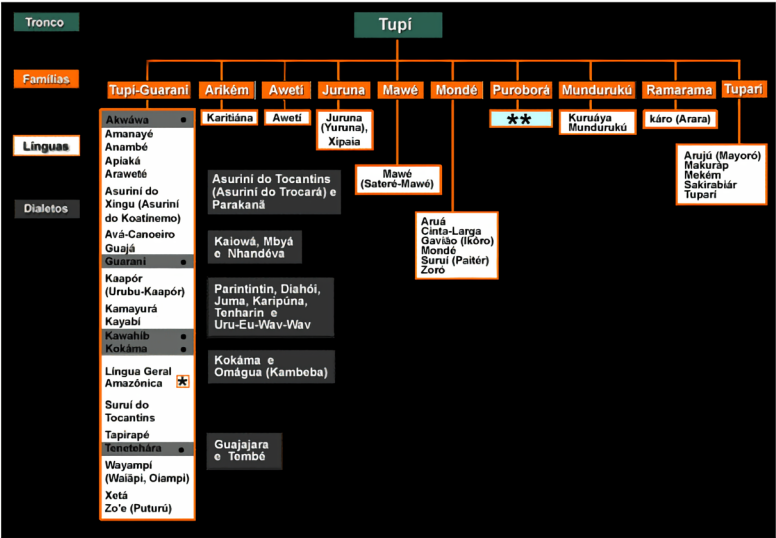
FIGURA Nº 4 TRONCO INDO-EUROPEU



FONTE: INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL (ISA)

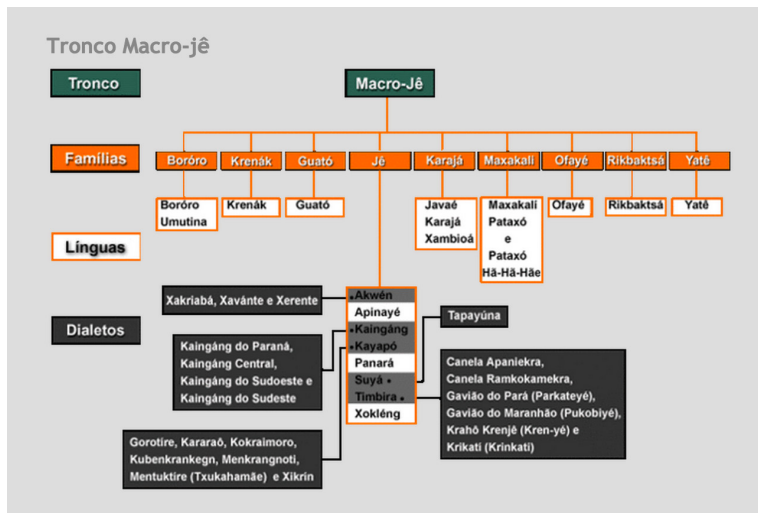
Após visualização da evolução das línguas europeias, conheça as línguas indígenas brasileiras de acordo com a classificação do professor Ayron Dall’Igna Rodrigues, revisionada para o Instituto Sócio Ambiental (ISA), em 1997.

FIGURA Nº 3 TRONCO TUPI



FONTE: INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL (ISA)

FIGURA Nº2 TRONCO MACRO-JÊ



Fonte : INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL ISA

Como já falamos em outro momento, nesse artigo, o projeto de dominação da Coroa portuguesa para a colônia denominada posteriormente de Brasil, era extinguir os costumes, religião e a língua dos nativos, com isso tornar a nova colônia, verdadeiramente, uma possessão portuguesa. A utilização da língua geral muito difundida e utilizada para o processo de dominação foi posteriormente proibida, e é considerada extinta, pois passou a ser uma ameaça a prática da língua portuguesa. Em 1758, com a finalidade de diminuir a influência da Igreja sobre a colônia, o Marquês de Pombal proibiu o ensino e a prática da língua geral e instituiu o português como única língua do Brasil.

DIREITOS ORIGINÁRIOS

Como já comentamos anteriormente, os povos nativos sul-americanos foram invadidos, escravizados ou mortos. Sofreram um processo de dominação através da destruição cultural e, à medida que o colonizador adentrava mais fundo em seus territórios, perdiam o domínio natural às suas terras. Esse processo levou os povos indígenas a dois tipos de

situação: índios escravizados a serviço do colonizador e índios que defendiam suas terras utilizando arco e flecha contra as armas de fogo.

Mais contemporaneamente, não muito longe dos dias de hoje, o genocídio continua ainda motivado pela posse das terras originariamente indígenas. Povos inteiros são sacrificados pela ganância do garimpo, pela abertura de estradas e pela extração da borracha.

Os açoitamentos ocorriam quando um indígena trazia borracha insuficiente, eram mais sádicos com aqueles que ousavam fugir. O açoite era misturado com outras torturas, como o quase afogamento, ‘planejado’, conforme Casement aponta, ‘para parar momentos antes de tirar a vida, de forma a inspirar pânico agudo e fazer sofrer muito da agonia física da morte’. Casement foi informado por um homem que muitas vezes era responsável pelos açoites, que ele viu mães serem chicoteadas porque seus filhos pequenos não haviam trazido borracha suficiente. Enquanto o menino ficava aterrorizado e chorando, assistia sua mãe ser espancada ‘apenas alguns golpes’ para fazer dele um trabalhador melhor. Figura 9 – Tronco Tupi | Fonte: TEIXEIRA, Raquel, 2003. Figura 10 – Tronco Macro-Jê | Fonte: TEIXEIRA, Raquel, 2003. (TAUSSIG, 1984: 477).

Há também casos denunciados pela CNV (Comissão Nacional da Verdade), em que fazendeiros jogam agrotóxico em rios e florestas habitadas por índios. Também denunciados pela CNV, dão conta que brinquedos eram infectados com o vírus da varíola e deixados para infectar os índios.

Existem outros relatos registrados ao longo da história do Brasil que dão conta do uso criminoso de vírus, como o da varíola e outros, armas biológicas contra os nativos brasileiros, colaborando para destruir a maior parte dos povos que habitavam originalmente nesse território.

Darcy Ribeiro conta no livro “Os índios e a civilização” (1977), que fazendeiros envenenavam roupas e utensílios com varíola e abandonavam em terras indígenas, a fim de liberar as terras para plantio

de cacau em terras reservadas às tribos Kamakã e pataxó, na Bahia do início do século 20.

DIREITO A VIDA

Ao nos depararmos com a realidade histórica relatada em livros e documentos percebemos que fica bastante óbvia a resposta feita em nossa introdução que perguntava: Por que de 10.000,000 de índios, existem apenas um pouco menos de 10%? Os relatos exibidos a cima dão conta de um genocídio generalizado, visto que, não só um, mas centenas de povos foram dizimados em favor de um projeto de dominação.

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microrrganismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos 200 mil índios que hoje habitam o Brasil. (CUNHA, 1992, p. 12)

Em cada capítulo mostrado acima havia uma alternativa presente no contexto exibido, a morte de milhares de índios. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” e “Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”.

O primeiro processo de extermínio ameniza quando um novo processo se instala em nosso país, que é a assimilação dos índios e a diluição dos povos em uma massa de trabalhadores e soldados para a defesa da nação brasileira, desencadeado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

(SPILTN), criado pelo decreto n. 8.072/10, com a finalidade de oferecer proteção ao índio e criar frentes agrícolas, onde os índios seriam os trabalhadores nacionais.

Embora, esse processo ainda vigore de forma velada, em nosso país. Muitas atrocidades foram cometidas ainda nessa fase.

A política etnocida de integração das sociedades nacionais aspira à dissolução das civilizações dentro da civilização ocidental. A descivilização ocidental é por construção um fenômeno unitário, exatamente da mesma forma que a morte é unitária, posto que constitui a pauta do similar ou a identidade das diversas soluções com que se expressa a vida. Sem dúvida, a morte que acabamos de evocar “ataca” a vida em sua dimensão individual, mas nada prova que a racionalização anterior não tenha a mesma validade se se toma a vida em sua dimensão coletiva, civilizadora; daí se pode dizer que uma civilização que tenha a pretensão de ser a civilização única, é um sistema de descivilização e necessariamente orientado para a morte. Esta morte é com segurança inicialmente de natureza civilizadora, aspira a instauração de uma civilização-cemitério (JAULIN, 1973, p. 14. In: QUIÑONEZ, 2016, p. 83)

O SPILTN, mais tarde, em 1918, chamado apenas de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), representaram uma grande contradição na defesa do índio, visto que historicamente suas ações não retratam uma verdadeira proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa pudemos tirar a dúvida que paira na cabeça do nosso leitor: Porque se diz que os europeus negaram os direitos humanos aos indígenas se somente em 1948, foi publicada a primeira carta oficial, contendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

Não esqueçamos que nossa pesquisa, é uma investigação científica, não tem o cunho de responsabilizar ou discriminar outrem. Na

verdade, o que procuramos é estabelecer um ponto de reflexão ao leitor em uma base teórica humanística, de como seria a atuação ética de um ser humano em relação ao outro, sem precisar de um documento regulatório. De outra forma, podemos lembrar que vários desses casos apontados aconteceram e acontecem muito depois dessa data.

Nossa reflexão ao termino dessa fase da pesquisa repousa não na impunidade das ações do passado colonial, mas na perpetuação do processo de discriminação, dominação, morte e assimilação cultural que ainda, veladamente, existe em nossa sociedade.

Essa percepção é percebida no descumprimento de leis, no descaso com a demarcação dos territórios originários, das invasões e mortes que ainda nos dias atuais, acontecem por conta de ganância, preconceitos e desrespeitos aos cidadãos índios.

A legislação internacional dos direitos humanos, nos passa uma sensação de segurança por ser uma legislação moderna e atrelada às concepções éticas e civilizatórias, porém ainda temos que caminhar muito antes de termos uma consciência global mais humanizada, onde os direitos fundamentais sejam direitos naturais garantidos a todo e qualquer indivíduo independente de sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade ou posicionamento político.

Quanto ao objetivo de gerar novas perspectivas aos currículos escolares, entendemos que não há melhor mudança como a percepção da verdade. Os livros didáticos sempre esconderam muitas das coisas que vimos em nosso percurso. Entendemos que a manipulação cuidadosa dessas informações possa ajudar na mudança de percepção dos alunos aos nossos irmãos índios. Que eles os vejam como cidadãos, não somente histórico oficial, mas dono de sua própria história, um cidadão comum como eu e você.

Esperamos que o nosso trabalho de pesquisa possa colaborar com outros estudos sobre o assunto tão necessário a esse momento histórico e educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**.

JAULIN, Robert. La Paz Blanca – **Introducción al etnocídio**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1973.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela resolução 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. Plan Colombia: **descivilización, genocidio, etnocidio y destierro afrocolombiano**. Colombia, 2016

RICUPERO, Rodrigo. **Poder e patrimônio: o controle da administração colonial sobre as terras e a mão de obra indígena**. In: SOUZA, Laura de Mello; FURTADO, Júnia Ferreira; BIGALHO, Maria Fernanda (Orgs.). *O governo dos povos*. São Paulo: Alameda, 2009.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis, Vozes, 1977.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos. **Apontamentos sobre o direito indigenista**. Curitiba: Juruá. 1. ed. 2006. 176 p.

SANTOS, Adriana Gomes. **Genocídio indígena e perseguição à igreja católica em Roraima**: a ação e a omissão do Estado brasileiro diante das graves violações aos direitos humanos / Adriana Gomes Santos, Antonio Fernandes Neto. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016. 244 p.: il.; 23 cm.

TAUSSIG, Michel. **Culture of Terror--Space of Death**. Roger Casement's Putumayo Report and the Explanation of Torture. Comparative Studies in Society and History, Vol. 26, No. 3, 1984.

QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE E ACESSO A APRENDIZAGENS DURANTE A PANDEMIA

Caroline Abegg⁴²

Fernanda Abegg⁴³

INTRODUÇÃO

Os impactos gerados na educação em função da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2), ou COVID-19, anunciado no ano de 2020, ainda são difíceis de mensurar. Não apenas por ser uma variação nova do vírus, do qual ainda se dispõe de uma quantidade limitada de dados, mas também pelos impactos culturais a nível mundial.

A situação atípica traz consigo novos desafios e considerações, no que diz respeito à educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o presente texto adereça-se ao tema da Questão Social pela perspectiva de Franz Josef Bruseke, Marilda Villela Iamoto, Ana Elizabete Mota, Iris de Lima Souza, Sarita Teresinha Amaro.

Para amparar a legitimidade do argumento de que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, apresenta-se a Constituição Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; E o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990.

São apresentados ainda dados do Conselho Nacional da Juventude (CONJUBE) divulgados durante a pandemia, e a percepção do Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação publicado Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), sobre a importância das famílias nos processos de aprendizagem.

Este é o escopo teórico que assegura o direito à educação e o dever de educar por parte da escola, estado, família e da comunidade. Assim,

⁴² Especialização em Serviço Social, Ética e Direitos Humanos (FABRASP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2701581886847065>

⁴³ MBA Economia Criativa, Cultura e Inovação (UNICESUMAR). Professora.
CV: <http://lattes.cnpq.br/3860551881633801>

o texto ressalta a necessidade do alinhamento entre assistentes sociais e educadores, a fim de assegurar a inclusão e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na escola durante e após a pandemia.

EDUCAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) instituída em 2004, entende que a vulnerabilidade social pode ser expressa por diferentes situações que acometem sujeitos em seus contextos de vida. A amplitude de interpretação nos faz compreender que o conceito de vulnerabilidade social é multifacetado, como explica Bruseke (2006, p. 69-80) “Compreende-se, portanto, a vulnerabilidade como uma conjunção de fatores, sobrepostos de diversas maneiras e em várias dimensões, de modo a tornar o indivíduo ou grupo mais suscetível aos riscos e contingências”. A afirmação do autor reafirma a complexidade do tema e Iamamoto revela que a questão social não é um fenômeno recente, ao contrário, ela está inserida na própria natureza das hierarquias do sistema de produção, como descrito a seguir:

A Questão Social pode ser definida como: o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais colectiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 1999, p. 27).

Portanto, a prevalência e agravamento de comunidades em situação de vulnerabilidade social está diretamente vinculada a evolução do sistema capitalista e suas hierarquias. Na construção dessas desigualdades dentro do contexto econômico do Brasil, podemos citar o capitalismo tardio e dependente, concomitante a herança escravocrata, e outros fatores como apresenta a autora, que as expressões da Questão Social no Brasil:

“...condensam múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, mobilidades espaciais, formações regionais e disputas ambientais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. Dispondo de uma dimensão estru-

tural - enraizada na produção social contraposta à apropriação privada do trabalho -, a questão social, atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania, no embate pelo respeito aos direitos civis, sociais e políticos e aos direitos humanos. (IAMAMOTO, 2018, p. 72)

A conquista da educação como um direito social está assegurada desde a Constituição Federal (1988), segundo o art. 205, onde consta que: “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.”

O direito à educação também é reafirmado pela LDB (1996), que em seu art. 2º prevê como: “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. E afirma ainda que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ainda há o ECA (1990), que defende a educação como direito adquirido em seu art. 53. onde apresenta que a “criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” sendo que em seu inciso I, está assegurado ainda a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

A violação do direito à educação e os impactos disso nos estudantes e em famílias em situação de vulnerabilidade social são ainda imprevisíveis, uma vez que a educação, ou a privação dela, só será vista no futuro. Esses são reflexos de uma crise econômica agravada pelos efeitos de uma crise sanitária mundial, que precisam ser considerados agora em prol da atual e das futuras gerações de estudantes. A possibilidade da educação remota deve considerar a singularidade radical da situação, a qual mudou a rotina de alunos, professores e familiares. E reconhecer que isto é ainda mais latente nas famílias em vulnerabilidade social, por não disporem de acesso às tecnologias digitais.

ESCOLARIZAÇÃO DE VULNERÁVEIS EM PERÍODO PANDEMIA

Estudantes e famílias em situação de vulnerabilidade, já se deparavam com o isolamento social em virtude da pobreza, da marginalização, da exclusão e da subalternidade do seu cotidiano. A pandemia de Coronavírus no ano de 2020 ainda apresentou a implementação do distanciamento social. Embora necessária, essa medida representa não só uma ruptura no contrato social fixado entre professor e estudante, em função da falta de acesso aos meios tecnológicos que a educação demanda, como também, uma transferência e a responsabilidade do ensino e aprendizagem do estudante para as suas famílias. Esses fatores acarretam em uma sobrecarga e aumento das dificuldades domiciliares em função da alimentação, do cuidado dos irmãos, dos espaços impróprios para aprendizagem, e ainda, pela extrema limitação de recursos aos meios tecnológicos.

No processo de ensino e aprendizagem, muito além da escola, o incentivo e a participação da família são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos estudantes. No período atual de pandemia, a continuidade dos aprendizados escolares para famílias em situação de vulnerabilidade social mostra-se como um desafio maior ainda dentro destas realidades particulares. Na prática do contexto escolar, fechar as escolas para deter a disseminação do vírus, significou restringir o estudante ao espaço físico, privá-lo de uma certa “liberdade” de estar entre os seus que a escola proporciona e a necessidade deste estudante de readaptar às pressas as metodologias educacionais.

Em um levantamento recente realizado pelo Conselho Nacional de Juventude na Pesquisa (CONJUVE), intitulado “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” as escolas e universidades públicas não tiveram tanta adesão às atividades remotas quanto as privadas. A pesquisa feita com os jovens apontou que 31% não possuem computador ou notebook com acesso à internet em sua residência, 48% diz ter para se organizar para estudar a distância, 32% afirmam que não possuem um ambiente tranquilo para realizar os estudos. Isso tudo dentro de contextos familiares particulares, com distintos números de crianças, adolescentes, adultos,

idosos, ou pessoas com cuidados especiais, com as quais compartilham os mesmos cômodos e espaços.

O distanciamento entre o professor e o estudante pode acarretar em falhas nos processos de aprendizagem e uma possível ruptura nos estudos, uma vez que os dados também apontam desmotivação por parte 24% dos jovens entre 15 a 16 anos, que já cogitaram não voltar a estudar. Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o número é ainda mais elevado, 52% pretendem não prestar a prova. A realidade precária das escolas, o difícil acesso aos meios de tecnologia e a situação familiar do estudante podem ser sumarizadas pelo fragmento encontrado no artigo Serviço Social na Educação publicado pelo CFESS:

O baixo rendimento, desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar, dentre outros, têm sido citados como as grandes dificuldades de avanço destes alunos. As mais diferentes literaturas têm demonstrado que estes indicadores não se constituem em fatores exclusivamente relativos à escola, e sim fatores que estão aliados a outras formas de expressão dos problemas de âmbitos social enfrentados pelo educando e sua família.” (CFESS, 2001, p. 11).

Assim, a situação da educação pública dentro do período de pandemia apresenta à questão social novas expressões que se revelam com efeitos ainda mais brutais para estudantes em situação de vulnerabilidade, suas famílias, comunidade escolar e sociedade como um todo. Essas novas expressões são algumas vezes intituladas de “nova” questão social. Contudo, e de acordo Mota (2000, p. 2), “as distintas expressões da questão social” não se traduzem numa “nova” Questão Social, mas sim em “novas formas para velhos conteúdos”.

A ESCOLA PÓS-PANDÊMICA

A percepção é de que agora, em uma realidade com (e pós) COVID-19, torna-se indissociável das realidades escolares a atuação de profissionais da educação em conjunto com assistências sociais. Segundo Souza (2005), a interconexão dessas áreas representa um ideal democrático

de amplo acesso ao conhecimento, dentro das condições necessárias de aprendizado, conforme apresenta o trecho abaixo:

Educação e Serviço Social são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político – pedagógico pautados sob a lógica na igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade.” (SOUZA, 2005, p. 39).

Amaro (1997), “Reflete que educadores e Assistentes Sociais compartilham desafios semelhantes, e que tem a escola como ponto de encontro para enfrentá-los”, contudo a realidade do sistema público brasileiro ainda enfrenta muitas barreiras. A crise econômica, política, sanitária e, mesmo, institucional tangencia os rumos do futuro da educação. Ou como colocam Yazbek, Raichelis, Sant’Ana (2020, p. 212) “Em tempos de desmonte das frágeis e insuficientes políticas públicas, esse é um quadro que interpela profundamente aqueles(as) que buscam uma outra sociabilidade para além do capital.”

CONSIDERAÇÕES

A situação extrema demanda pensar-se políticas públicas voltadas para educação com condições materiais a alunos e professores, capacitação técnica que promova uma educação de qualidade como um direito, e que permita acesso aos meios. Na escola pandêmica e pós-pandêmica, é necessário repensar, reformular o conceito de educação como Política Social, analisar a educação e sua função social dentro desse contexto. Os profissionais da educação e assistência social podem e devem criar alternativas para tentar diminuir as desigualdades de acesso ao conhecimento, tendo um posicionamento ético-político que garanta uma educação de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA** _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRUSEKE, F. J. Risco e Contingência. Os paradigmas da modernidade e sua contestação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1 ed. Florianópolis: Editora Insular, 2006, 69-80 pp

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação**. Serviço Social na Educação. Brasília, 2001

IAMAMOTO, M. V. **A Questão Social no Capitalismo**. Temporalis II, n. 3, jan./jun. 2001.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade**; trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, Marilda V. Serviço Social “questão social” e trabalho em tempo de capital fetiche. In: RAICHELIS, R. et al. (orgs) **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e Seguridade Social**. Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência brasileira nos anos de 80 e 90. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Conselho Nacional da Juventude. 23 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.juventudeseapandemia.com/>>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145, de 15 de outubro de 2004. **Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social e educação**: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel; SANT’ANA, Raquel. Questão social, trabalho e crise em tempos de pandemia. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo. nº 138. p 207-213, maio/agosto 2020.

DIREITO À SAÚDE E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DA DECISÃO JUDICIAL DE FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS À LUZ DA TEORIA ARGUMENTATIVA DE NEIL MACCORMICK

Fernando Fortes Said Filho⁴⁴

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que o Estado não desenvolve satisfatoriamente as políticas públicas de concretização dos direitos básicos inerentes à sociedade, os indivíduos passam a buscar pela via jurisdicional a proteção e a execução das promessas constitucionais não cumpridas pelo poder público, fazendo com que questões de cunho político passem a ser discutidas no âmbito do Judiciário.

Com isso, tem se tornado cada vez mais constante o debate acerca da judicialização da saúde no Brasil. Tal fato se dá não apenas no que concerne ao crescimento no número de demandas desta natureza nos tribunais pátrios, mas principalmente em razão da transformação do perfil de atuação do Poder Judiciário e o impacto das decisões em relação às políticas públicas estabelecidas, sobretudo quando há imposição judicial da destinação do orçamento estatal para o acesso individual a determinado tratamento ou fornecimento de medicamentos específicos.

Por tais razões, ainda que se leve em consideração está-se diante de situações que envolvem a concretização de direitos fundamentais, torna-se imprescindível o estabelecimento de critérios de racionalidade na tomada de decisão por parte do Poder Judiciário, evitando-se, assim, que a ausência de parâmetros possa desencadear o subjetivismo das decisões judiciais.

⁴⁴ Doutorando em Direito Constitucional (UNIFOR). Professor de Direito (IFPI). Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/2714540046286643>

É justamente a partir desta constatação que algumas teorias da argumentação jurídica vêm alcançando maior visibilidade no cenário nacional, dentre as quais destaca-se a desenvolvida pelo filósofo escocês Neil MacCormick. Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo verificar o acórdão proferido pela 6ª Câmara de Direito Público do TJ-PI no processo nº 2017.0001.012881-8, no qual se discute a obrigatoriedade do fornecimento de medicamentos por parte do poder público ao demandante, cumpre os parâmetros estabelecidos pelo filósofo escocês acerca da adequação da solução ao caso concreto.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA ARGUMENTATIVA DE NEIL MACCORMICK

O neoconstitucionalismo proporcionou uma cada vez mais constante busca pela concretização das prerrogativas constitucionais asseguradas aos indivíduos (BARCELLOS, 2005, p. 89), processo que provocou a ampliação e intensificação da atuação do Poder Judiciário em demandas dessa natureza (BARROSO, 2013, p. 866). Com isso, tornou-se comum o debate judicial acerca dos direitos fundamentais e com ele, a necessidade de se pensar um novo modo de julgar, capaz de fornecer ao juiz parâmetros de justificação da sua decisão para tais situações.

Uma das mais relevantes teorias argumentativas foi desenvolvida pelo filósofo escocês Neil MacCormick, para quem a argumentação jurídica deve ser compreendida como parte integrante da argumentação prática, posicionamento nitidamente contrário à tradicional ideia de um suposto direito autopoiético. Apesar de sua relevância no que tange à correção dos provimentos judiciais, de acordo com Lopes e Benício (2015, p. 41) o objetivo da referida teoria não é fazer uma análise do conteúdo da decisão, mas sim averiguar a adequação das razões que a justificam.

Partindo da premissa de que em algumas situações a interpretação do texto normativo pode ocorrer a partir do raciocínio dedutivo da norma (silogismo), MacCormick (2010, p. 70-74) afirma que é possível identificar três categorias de argumentos interpretativos que são comu-

mente utilizados nas razões para as decisões, sendo eles linguísticos, sistêmicos e teleológico-deontológicos.

O argumento linguístico diz respeito ao apelo que se faz à linguagem como fonte de razão para a interpretação do preceito normativo. O argumento sistêmico procura encontrar a melhor definição da norma considerando que esta é parte integrante de um sistema jurídico, o que implica no reconhecimento de uma necessária harmonização contextual, a relação com o precedente, a analogia, o argumento lógico-conceitual, a coerência com princípios gerais do Direito e o sentido histórico. O argumento teleológico-deontológico, por sua vez, pretende alcançar o verdadeiro sentido de acordo com a finalidade e o objetivo do texto, presumindo que sua produção se deu por um legislador racional.

Ocorre que, dependendo do caso, a utilização dos argumentos interpretativos acima mencionados não impede a ocorrência de certas contradições ou incoerências, dada a complexidade do processo de interpretação. Para tais ocasiões, o filósofo escocês reconhece que a solução poderia derivar do estabelecimento de uma ordem de preferência entre eles, o que já vem sendo adotado pela doutrina tradicional como a regra de ouro, segundo a qual “se deve começar pelos argumentos linguísticos, passando em seguida para os sistêmicos, e só recorrer aos teleológicos quando os outros tipos de argumentos forem insuficientes” (LOPES; TEIXEIRA, 2016, p. 139).

De qualquer forma, o fato é que mesmo reconhecendo a relevância do raciocínio silogístico para a argumentação jurídica, há situações em que o texto legal não permite uma interpretação imediata e clara da qual se infira a resposta adequada para o caso posto. Nesses *hard cases* é necessário um esforço mais apurado para a construção da solução. Em outros termos, em certos casos não há como se deduzir da letra da lei a decisão a ser tomada, motivo pelo qual MacCormick (2008, p. 247) propõe a necessidade de uma “justificação de segunda ordem”, utilizando-se, para tanto, dos requisitos da universabilidade, consistência e coerência.

Essa justificação de segunda ordem deve, conforme ressaltado pelo próprio autor, envolver o esclarecimento de escolhas entre possí-

veis deliberações rivais (MACCORMICK, 2006, p. 129). Nesse sentido, pode-se afirmar que “a proposta de MacCormick é oferecer um ‘roteiro’ por meio do qual possamos escolher quais propostas interpretativas seriam mais adequadas” (MARTINS; ROESLER; JESUS, 2011, p. 213), considerando-se que a fundamentação é elemento indispensável para a legitimidade da decisão a ser proferida.

O requisito da universalidade deve ser compreendido como um corolário da igualdade, princípio inafastável à manutenção do Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, é indispensável que o magistrado tenha em mente que a justificação das decisões em casos individuais deve levar em consideração o seu embasamento em proposições universais. Assim, impõe-se que o juiz esteja ciente de que o entendimento por ele adotado em determinada situação deve ser reproduzido em outras hipóteses que envolvam a mesma matéria (MACCORMICK, 2006, p. 126), evitando que sejam proferidas decisões distintas para casos idênticos.

Pelo requisito da consistência deve haver consonância entre os argumentos utilizados na construção da solução, ou, conforme ressaltado por Roesler e Rübinger-Betti (2014, p. 684), este traduz-se na premissa de que “a decisão não se contradiz nas suas fundamentações”. Trata-se, portanto, de condição para uma conclusão lógica acerca das razões que justificaram aquela decisão, no sentido de que não haja incoerência entre o que se decidiu e os argumentos que a embasaram.

Já o requisito da coerência “implica a coesão lógica entre os argumentos utilizados na decisão e o sistema jurídico como um todo” (LOPES; BENÍCIO, 2015, p. 50), para que haja uma harmonia inerente à decisão produzida em relação ao contexto jurídico no qual ela se insere. Esta coerência, de acordo com Martins, Roesler e Jesus (2011, p. 215), impõe o reconhecimento de sua dimensão interna – em relação aos argumentos utilizados na própria decisão – bem como a dimensão externa, assim entendida pelo embasamento da decisão no contexto geral do ordenamento jurídico.

Não se pode olvidar, ainda nos termos da proposta formulada por MacCormick, que os juízes devem avaliar as consequências que a

decisão venha a ocasionar na prática, levando-se em consideração o poder normativo do provimento judicial. Em outros termos, “deve-se refletir sobre as consequências da possível internalização da nova norma criada em comparação com as regras rivais que se apresentam como possibilidade decisórias de um caso concreto” (MARTINS; ROESLER; JESUS, 2011, p. 214), tendo-se em mente a repercussão decorrente da escolha feita.

Pois bem, pretende-se agora proceder à análise de um acórdão no intuito de verificar se a referida decisão mostra-se adequada a partir de uma possível aplicação dos requisitos de justificação elencados pelo filósofo escocês, sobretudo no que concerne à eventual coerência entre o posicionamento do TJ-PI e o ordenamento jurídico brasileiro, em especial o que vem sendo aplicado pelos Tribunais Superiores.

ANÁLISE DOS ARGUMENTOS INTERPRETATIVOS UTILIZADOS NA DECISÃO DO TJ-PI

Trata-se de acórdão proferido pela 6ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado do Piauí nos autos do processo nº 2017.0001.012881-8, decorrente do ajuizamento de ação por meio da qual se discutia a responsabilidade do ente estatal no que tange ao fornecimento de medicamento para tratamento de doença grave que acomete a parte autora. Após os debates, os componentes do egrégio colegiado resolveram, por unanimidade, reconhecer o direito do demandante e conceder-lhe acesso ao fármaco pleiteado, em consonância com o parecer ministerial.

O acórdão que ora se analisa é mais um dentre os diversos pronunciamentos judiciais proferidos nas incontáveis demandas de acesso a medicamentos que tramitam no Poder Judiciário brasileiro, fenômeno que ficou conhecido como a judicialização da saúde. São processos que, se de um lado deve ser observado o direito fundamental da pessoa a uma vida saudável, de outro não se pode olvidar que a sua implementação traz um custo para o Estado, fazendo transcender questionamentos acerca

da viabilidade de destinação de recursos públicos para o atendimento das necessidades básicas individuais em detrimento da coletividade.

De fato, a concessão de demandas individuais dessa natureza não raras vezes provoca o remanejamento das políticas públicas voltadas à saúde, inclusive suscitando o debate sobre uma possível interferência funcional do Judiciário em relação aos Poderes Executivo e Legislativo. Tais razões levam a crer que “por ser um direito social, o direito à saúde depende das escolhas políticas feitas pelos entes políticos, tendo a sua limitação por questões financeiras ou mesmo técnicas” (STIVAL, 2016, p. 141), motivo pelo qual as demandas judiciais para fornecimento de medicamentos devem ser analisados com a devida cautela.

Isso se dá pelo fato de que a efetivação dos direitos fundamentais sociais sofre certas restrições em razão da contingência financeira que é inerente à própria atuação do Estado, ou simplesmente no que restou conhecido como princípio da reserva do possível. Contudo, é importante ter ciência que “a reserva do possível deve estar em sintonia com a dignidade da pessoa humana que não pode ser maculada, ante a alegação de falta de previsão orçamentária” (RIBEIRO, 2011, p. 3), sob pena de se esvaziar o sentido das prerrogativas constitucionalmente asseguradas.

É justamente a partir dessa dicotomia que as decisões judiciais em processos que envolvam o acesso à saúde devem ser proferidas, levando-se em consideração a situação de conflito entre a efetivação de um direito fundamental e as limitações orçamentárias da Administração Pública para tanto. É o caso, pois, de se averiguar quais foram os argumentos interpretativos utilizados pelo Tribunal de Justiça do Piauí no acórdão em exame para justificar a prevalência do direito do requerente em receber o medicamento pleiteado.

Os argumentos linguísticos utilizados dizem respeito aos artigos 198, I e 196, ambos da Constituição Federal. O primeiro reconhece que as ações e serviços públicos de saúde integram um sistema único, sendo a sua promoção e garantia responsabilidade de todos os entes federados, enquanto o segundo assegura a saúde como um direito de

todos e dever do Estado, devendo ser assegurado mediante políticas sociais e econômicas.

Os argumentos sistêmicos foram: (I) Estado e Municípios respondem solidariamente pelo fornecimento de medicamentos, sendo a justiça estadual competente para julgar tais demandas (Súmulas 02 e 06 do TJ-PI)⁴⁵; (II) está-se diante de um dispositivo (art. 196 da CF) que demonstra ser o direito à saúde uma prerrogativa indisponível, bem jurídico constitucionalmente tutelado; (III) o acesso da população a tratamentos e ao fornecimento de medicação coaduna-se com a proteção da saúde; (IV) em caso de comprovada impropriedade do medicamento fornecido pelo SUS deve ser oportunizado tratamento diverso ao paciente, de acordo com a jurisprudência do STJ; (V) a reserva do possível deve ser comprovada de maneira peremptória pelo ente público, demonstrando a inequívoca impossibilidade financeira de fornecimento do medicamento; (VI) a Corte estadual confere aos cidadãos a garantia de acesso a tratamentos para recuperação da saúde em casos semelhantes independentemente de previsão orçamentária (Súmula nº 01)⁴⁶; (VII) não há usurpação de competência por parte do Poder Judiciário quando se trata da implementação de políticas públicas estabelecidas (STF, ADPF nº 45/DF).

Os argumentos teleológicos: com a inserção dos artigos 196 e 198, I na CF, o constituinte objetivou assegurar a universalidade do acesso a políticas públicas tendentes a promover a preservação e proteção da saúde, o que engloba a incumbência de todos os entes federados de fornecer medicamentos e disponibilizar tratamentos necessários à

⁴⁵ Súmula nº 02 do TJ-PI: O Estado e os municípios respondem solidariamente pelo fornecimento de medicamentos para o tratamento de saúde das pessoas necessitadas, na forma da lei, podendo ser acionadas em juízo em conjunto ou isoladamente.

⁵⁰ Súmula nº 06 do TJ-PI: A justiça estadual é competente para processar e julgar ação contra o Estado e os municípios piauienses que tenha por objeto o fornecimento de remédio indispensável à promoção, proteção e recuperação da saúde de pessoas necessitadas, na forma da lei.

⁴⁶ Súmula nº 01 do TJ-PI: Os direitos fundamentais de caráter assistencial, como o fornecimento de remédios pelo Poder Público, compreendidos dentro dos direitos constitucionais mínimos, indispensáveis à promoção da existência digna às pessoas necessitadas, na forma da lei, prescindem de previsão orçamentária para terem eficácia jurídica.

adequada concretização deste direito fundamental (fl. 8 e 9); o status de direito fundamental reconhecido à saúde deve ser levado em consideração quando da implementação de projetos para sua efetivação, não podendo ter seu alcance restringido quando não restar comprovada a incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal (fl. 13).

Com base nos argumentos interpretativos mencionados, os magistrados decidiram pela incumbência do Estado em fornecer o medicamento adequado ao tratamento da doença que acomete a parte autora, em obediência ao princípio constitucional do acesso universal e igualitário às ações e prestações de saúde. Contudo, a correção do entendimento firmado pelo TJ-PI para demandas desta natureza depende, de acordo com MacCormick, da aplicação dos requisitos da universabilidade, consistência e coerência, o que será analisado a seguir.

A APLICAÇÃO DOS REQUISITOS DA UNIVERSABILIDADE, CONSISTÊNCIA E COERÊNCIA PROPOSTOS NA TEORIA DE MACCORMICK

Já se demonstrou que Neil MacCormick reconhece a insuficiência do processo dedutivo em algumas situações, quando não há como se extrair de imediato da letra da lei a decisão a ser tomada apenas pela utilização dos argumentos interpretativos. Para estes *hard cases* o autor escocês propôs uma justificação de segunda ordem, através da qual a decisão deve observar os requisitos da universabilidade, consistência e coerência para que reste evidenciada a sua adequação ao caso posto.

O caso objeto de análise do presente trabalho se enquadra nessa hipótese de *hard case*, haja vista se tratar de uma demanda onde não há como se deduzir do texto da lei a solução direta a ser adotada. De fato, o art. 196⁴⁷ da Constituição prevê que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, entretanto, o constituinte não explicitou como deve ocorrer a implementação das políticas públicas necessárias à concretização deste

⁴⁷ Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

direito fundamental e tampouco como proceder em eventuais situações de limitações orçamentárias do ente estatal para ações desta natureza.

Uma vez analisados os argumentos interpretativos (linguístico, sistêmicos e teleológicos/deontológicos) utilizados pelo Colegiado do TJ-PI na decisão proferida, passa-se a verificar separadamente se foram cumpridos os requisitos da universabilidade, consistência e coerência na referida decisão, no intuito de constatar tratar-se (ou não) de uma solução legítima para a demanda formulada.

Pelo requisito da universabilidade deve-se compreender a possibilidade dos argumentos usados na decisão serem aplicados em outras demandas iguais. A despeito de utilizar o vocábulo coerência, Streck (2015, p. 41) considera que essa máxima decorre da igualdade, e assegura que os casos serão igualmente considerados pelos juízes, ou seja, para ele “haverá coerência se os mesmos princípios que foram aplicados nas decisões o forem para os casos idênticos”.

A partir de uma visão geral da decisão, percebe-se que o referido requisito resta contemplado, à medida em que este mesmo entendimento já vinha sendo adotado pelo Tribunal de Justiça do Piauí em casos anteriores, inclusive sedimentado nas súmulas nº 01, 02 e 06 da Egrégia Corte. Ademais, mesmo diante dos argumentos trazidos à discussão pela parte autora e pelo Estado, concluiu-se pela manutenção da orientação já existente acerca da prevalência do fornecimento de medicamento apesar da alegação de ausência de previsão orçamentária para tanto⁴⁸.

Assim, não é preciso muito esforço para perceber que a decisão prolatada pelo TJ-PI, além de já ter sido proferida em situações anteriores, mantém-se íntegra e oportuna para outras demandas que porventura venham a ser ajuizadas e que envolvam a discussão acerca da prerrogativa de exigir o acesso a medicamentos e tratamentos específicos face às questões inerentes à capacidade econômico-financeira do Estado em prover as políticas públicas de universalização da saúde.

⁴⁸ Súmula 01 do TJ-PI: Os direitos fundamentais de caráter assistencial, como o fornecimento de remédios pelo Poder Público, compreendidos dentro dos direitos constitucionais mínimos, indispensáveis à promoção da existência digna às pessoas necessitadas, na forma da lei, prescindem de previsão orçamentária para terem eficácia jurídica.

Está-se diante, pois, de um entendimento que não foi firmado para um caso isolado, capaz de privilegiar um indivíduo naquela hipótese, mas de uma decisão judicial que se torna adequada para todas as situações que tratem de igual matéria.

É possível afirmar que os votos proferidos são consistentes, pelo fato de que não há contradição com seus próprios fundamentos. Em verdade, o relator reconheceu o direito à saúde como uma das prerrogativas fundamentais previstas na Constituição, sendo decorrência desta a garantia de que o Estado promova as políticas públicas indispensáveis à sua efetivação, incluída a universalização do acesso a tratamentos e o fornecimento de medicamentos adequados ao paciente.

Oportuno mencionar que o colegiado do TJ-PI reconhece as limitações financeiras que acometem o Poder Público e que podem desencadear restrições na universalização do acesso à saúde. Contudo, o órgão judiciário ressalta que esta alegação da reserva do possível somente pode ser acatada se comprovada de forma inequívoca pelo ente estatal. Dito de outra forma, ainda que os julgadores tenham expressamente debatido os argumentos contrários à pretensão do demandante, nenhum deles foi capaz de provocar a reformulação do entendimento já consolidado nas súmulas da Corte estadual.

Não há, na referida decisão, nenhuma passagem que macule a consistência do entendimento ao final firmado. Pelo contrário, todos os argumentos trazidos pela parte requerida ao debate como obstáculo à efetivação da pretensão da parte autora foram devidamente analisados e rechaçados a partir da perspectiva da prevalência da eficácia jurídica dos direitos constitucionais mínimos. O que se observa, na verdade, é a perfeita harmonia entre os argumentos utilizados na construção da decisão.

Através de uma análise da *ratio decidendi* é possível constatar que o requisito da coerência (normativa) encontra-se evidente no acórdão proferido pelo TJ-PI. A correção da referida decisão é comprovada pela fundamentação que lhe é inerente, capaz de assegurar a sua harmonia com o ordenamento jurídico, haja vista que “é preciso justificar a solu-

ção, conectando-a aos princípios e aos valores que constituem o sistema jurídico como um todo” (MARTINS; ROESLER; JESUS, 2011, p. 215).

Com isso, a verificação da adequação da decisão deve-se tanto em relação aos seus argumentos internos quanto à sua congruência com as determinações do sistema jurídico que legitimam aquele posicionamento, o que acaba por impor certas restrições aos julgadores. De acordo com Pérez Luño (2012, p. 21), o ordenamento jurídico deve compreender um conjunto de regras que integrem o direito positivo e responda aos princípios básicos de unidade, plenitude e coerência.

Nesses termos, sendo a saúde um direito de todos e obrigação do Estado tal qual descrito na Constituição Federal (art. 196 mencionado à fl. 8 do acórdão), assim compreendidas as facetas que envolvem a preservação e proteção desse direito (fl. 9), o princípio constitucional do acesso universal e igualitário às ações e prestações da saúde permite ao paciente que lhe seja oportunizado o medicamento que melhor atenda às suas necessidades (fl. 10) mesmo que o remédio não conste na lista do SUS (entendimento do STJ – fl. 11). Assim, não pode a Administração invocar a reserva do possível para elidir sua responsabilidade sem comprovar de forma objetiva a impossibilidade no fornecimento do remédio (de acordo com entendimento do STJ – fl. 13) e tampouco suscitar a ilegitimidade do Judiciário no controle e intervenção nessas situações (conforme entendimento do STF na ADPF nº45/DF – fl. 15).

Importante ressaltar que, apesar da robustez da fundamentação utilizada pelo Colegiado do TJ-PI para justificar a decisão então proferida (Constituição, princípios, doutrina e jurisprudência), é inegável que foi dada considerável ênfase à coerência entre a posição adotada e o entendimento firmado pelos STJ e STF, não apenas em razão da impossibilidade de ser extraída uma resposta pronta do texto da lei, mas pela valorização da integridade do ordenamento jurídico enquanto elemento indispensável à administração da justiça (STRECK, 2015, p. 41).

A uniformização da jurisprudência passou a ter maior eloquência após o advento do CPC em 2015 e, com ele, o reconhecimento de que a decisão judicial é um meio para a promoção da unidade do direito

(MARINONI; ARENHART, 2015, p. 868). Na verdade, a o provimento jurisdicional não mais se limita a solucionar um determinado caso concreto, ele se propõe a manter a integridade e coerência do ordenamento jurídico no qual encontra-se inserido.

Em se tratando de fornecimento de medicamentos que não constam na lista do SUS, Sarlet (2018) aponta que os Tribunais Superiores já firmaram entendimento no sentido de que o Judiciário pode determinar ao poder público o fornecimento dos fármacos desde que presentes três requisitos: a comprovação de que o medicamento seja imprescindível; a demonstração da incapacidade financeira do demandante para arcar com os custos do tratamento; e a existência de registro do medicamento na ANVISA. Como se pode observar, todos os requisitos acima listados foram abordados no acórdão que ora se analisa, o que demonstra que a decisão proferida pela Corte Estadual do Piauí além de consistente em seus termos (eis que devidamente fundamentada) é, também, coerente com o que dispõe o ordenamento jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão proferida pela 6ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado do Piauí nos autos do processo nº 2017.0001.012881-8 constitui um *hard case*, haja vista que não é possível deduzir diretamente do texto da lei (art. 196 e 198, I da Constituição Federal) a decisão a ser adotada. Trata-se de uma situação que envolve o debate acerca de questões constitucionais que, pelo menos aparentemente, se limitam, pois a pretensão de concretização do direito fundamental de acesso à saúde contrasta com as limitações financeiras do Estado para tanto, sem olvidarmos de uma possível interferência do Poder Judiciário no âmbito das políticas públicas.

Em casos desta natureza, o raciocínio silogístico é insuficiente para a argumentação jurídica, exigindo-se, para construção da decisão adequada ao caso analisado, a justificação de segunda ordem proposta por Neil MacCormick. Como se viu, de acordo com a teoria do filósofo escocês, além dos argumentos interpretativos tradicionalmente utiliza-

dos (linguístico, sistêmico e teleológico-deontológico), a legitimidade da decisão judicial está condicionada ao atendimento dos requisitos da universalidade, consistência e coerência.

Por tais motivos, com o objetivo de demonstrar que o acórdão proferido pelo TJ-PI no caso em apreço cumpre os parâmetros estabelecidos na teoria argumentativa de MacCormick, o presente artigo se propôs a analisar os argumentos interpretativos utilizados pelos julgadores, bem como demonstrou que a decisão judicial atende aos requisitos da universalidade, eis que aplicável a outras demandas da mesma matéria que venham a ser ajuizadas; da consistência, uma vez que não há contradição interna entre as razões que a integram; e da coerência, em relação à sua consonância com o ordenamento jurídico, mormente o entendimento firmado pelos Tribunais Superiores.

Dessa forma, apesar do tema que envolve a judicialização da saúde provocar intensos debates acerca dos limites e impactos da atuação do Poder Judiciário em relação às políticas públicas, o que se percebe é que, pelo menos no que concerne ao posicionamento adotado pela Corte estadual do Piauí no caso em análise, a opção de prevalência do direito fundamental de acesso à saúde – e, consequentemente, o fornecimento de medicamentos – foi a medida adequada a ser adotada, eis que cumpriu os critérios de aferição então propostos pela teoria argumentativa utilizada como base de correção das decisões judiciais.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Paula de. Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro v. 240, abril de 2005, p. 83-105.

BARROSO, Luís Roberto. Constituição, democracia e supremacia judicial: direito e política no Brasil contemporâneo. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 18, n. 3, set/dez. 2013, p. 864-939.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Os direitos fundamentais como limites ao poder de legislar**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2001.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; BENÍCIO, Márcio. Análise da decisão judicial sobre a “briga de galos” a partir da teoria de MacCormick. **Revista Brasileira de Direito Animal**, v. 10, 2015, p. 37-58.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. TEIXEIRA, Diego Monte. Análise da decisão cautelar sobre a utilização de áreas de preservação permanente (ADI nº 3.540/2005) à luz da teoria argumentativa de MacCormick. **Revista Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.13, n.27, set./dez. de 2016, p. 135-155.

MACCORMICK, Neil. **Argumentação jurídica e teoria do direito**. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

----- **Retórica e Estado de Direito**. Trad. Conrado Hübner Mendes e Marcos Paulo Veríssimo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

----- *Argumentación e Interpretación en el Derecho*. **DOXA**, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 33. 2010, p. 65-78.

MARINONI, Luiz Guilherme; ARENHART, Sérgio Cruz; MITIDIERO, Daniel. **Novo Código de Processo Civil comentado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira; ROESLER, Claudia Rosane; JESUS, Ricardo Antônio Rezende de. A noção de coerência na teoria da argumentação jurídica de Neil MacCormick: caracterização, limitações, possibilidades. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v 16, n 2, mai./ago. 2011.

PEREZ LUÑO, Antonio Henrique. **Perspectivas e tendências atuais do Estado Constitucional**. Tradução de José Luiz Bolzan de Moraes, Valéria Ribas do Nascimento. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

RIBEIRO, Patrícia Gomes. O direito à saúde e o princípio da reserva do possível. **Revista Eletrônica Jurídico-Institucional do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte**. V. 2, n. 2, mai/jun. 2011.

ROESLER, Claudia Rosane; RÜBINGER-BETTI, Gabriel. O julgamento da ADI Nº 3510 sob a perspectiva argumentativa. **Novos Estudos Jurídicos** (UNIVALI), v. 19, p. 663-694, 2014.

SARLET, Ingo. **STJ, STF e os critérios para fornecimento de medicamentos (parte 1)**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2018-abr-27/direitos-fundamentais-stj-stf-criterios-fornecimento-medicamentos-parte> Acesso em 8 de novembro de 2018.

STIVAL, SLM, GIRÃO F. A judicialização da saúde: breves comentários. **Revista Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**. 2016 abr./jun, 5(2):142-159.

STRECK, Lênio Luiz. O novo Código de Processo Civil (CPC) e as inovações hermenêuticas: o fim do livre convencimento e a adoção do integracionismo dworkiniano. **Revista de Informação Legislativa**. Ano 56, n. 206, abr./jun. 2015, p. 33-51.

TJ-PI – Tribunal de Justiça do Estado do Piauí. **Remessa Necessária nº 2017.0001.012881-8**. Julgado dia 01 de março de 2018. Disponível em http://www.tjpi.jus.br/etjpi/consulta_processo.php?num_processo_consulta=201700010128818. Acesso em 13/10/2018.

A INTERSECIONALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DO ENCARCERAMENTO FEMININO

Aline Cristina Moura⁴⁹

Jaqueline Aparecida Fernandes Sousa⁵⁰

Jaqueline Alves da Costa⁵¹

INTRODUÇÃO

O grande encarceramento que ocorre atualmente decorre de uma política ostensiva de combate às drogas, ainda carente de aperfeiçoamento, em termos de política criminal. Nesse sentido, nos últimos anos observou-se um expressivo aumento no número de prisões em decorrência dos tipos penais previstos na Lei 11.343/2006, a Lei de Drogas.

Contudo, consoante veremos adiante, o encarceramento feminino atingiu grandes proporções, registrando um aumento de 567% de 2000 a 2014, face ao encarceramento masculino que atingiu 220% no mesmo período. Tais dados foram responsáveis por trazer à lume a necessidade de reflexão acerca dos motivos pelos quais as mulheres têm sido mais encarceradas pelo crime de tráfico de drogas que os homens.

Assim, o presente capítulo pretende analisar o encarceramento feminino sob a perspectiva da intersecção entre gênero e raça, uma vez que a desigualdade de gêneros, vislumbrada extramuros prisionais, associada à desigualdade racial encontrada no meio social, acaba por contribuir para a estigmatização desse grupo e, consequentemente, para o seu encarceramento.

Finalmente, no terceiro tópico temos a externalização do debate entre gênero, raça e encarceramento, por meio da análise da seletividade do sistema penal, ocasião em que são apresentados dados que demonstram que o sistema prisional é constituído por mulheres jovens, negras, pobres e de baixa escolaridade, o que corrobora com a afirmação de

⁴⁹ Mestranda em Direito (UFU). Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/3922519409506296>

⁵⁰ Mestre em Direito (UFU). Professora (Unifasc-GO). Advogada.
CV: <http://lattes.cnpq.br/0528831211952441>

⁵¹ Especialista em Direito das Famílias. Advogada. CV: <http://lattes.cnpq.br/9439432837824190>

que a interseccionalidade entre gênero e raça pode contribuir para a elucidação dos motivos do grande encarceramento feminino.

ENCARCERAMENTO FEMININO: prognóstico atual

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN- foi instituído em 2004 e é responsável por analisar e processar as informações de todos os estabelecimentos prisionais no país. Apesar de ter sido constituído no ano de 2004, somente em 2014⁵² foi possível estabelecer um levantamento sobre o sistema prisional brasileiro com recorte de gênero, cujo trabalho final está compilado no documento INFOPEN-Mulheres 2015, a primeira edição desse projeto. No ano de 2018 houve o lançamento da segunda edição do INFOPEN-Mulheres, que traz levantamentos realizados nos anos de 2015 e 2016.

Pensar o encarceramento feminino requer, a princípio, a compreensão do fenômeno do grande encarceramento que ocorre atualmente. A Lei de Drogas, Lei 11.343/2006, é considerada a grande causa do grande aprisionamento, dado que após seu advento o número de presos apresentou um crescimento significativo, sobretudo com relação às mulheres, como veremos adiante. Nesse sentido, uma das grandes críticas direcionadas à Lei de Drogas é a falta de critérios objetivos para a condenação, o que dificulta o enquadramento nos respectivos tipos penais e permite que, na prática, determinado indivíduo seja preso por tráfico em decorrência de 04 gramas de maconha, por exemplo.

Segundo dados do INFOPEN (2017, p. 7 e 20) em junho de 2016 a população prisional do Brasil era de 726.712 pessoas privadas de liberdade. O déficit apurado nesse período foi de 358.663 vagas. Já o INFOPEN-2019 apurou que havia, nesse ano, 758.676 presos, custodiados apenas em unidades prisionais, sem contar delegacias. Quando se inclui os presos em estabelecimentos penais e aqueles detidos em outras carceragens, incluindo todos os regimes, temos uma população prisional de 773.151 pessoas privadas de liberdade.

⁵² A coleta de dados realizou-se no ano de 2014 pelo INFOPEN, contudo, o lançamento ocorreu em 2015.

Contudo, o encarceramento feminino e masculino, quando analisados separadamente, revelam que há grande distinção na prática delituosa. Assim, pensar a situação da mulher na sociedade pode nos oportunizar algumas respostas para compreensão desse encarceramento que traz características tão peculiares.

De 2000 a 2014 o encarceramento feminino aumentou 567% de acordo com o INFOPEN (2014), ao passo que o encarceramento masculino aumentou 220,20% nesse período. Quase 68% das mulheres presas respondiam pelo crime de tráfico de drogas, ao passo que, em relação aos homens, o crime de tráfico de drogas correspondia a 25%. Pela simples análise dos dados elencados, verifica-se que o encarceramento feminino é um problema de política criminal, notadamente, a ausência de uma política de drogas.

O sistema prisional brasileiro chegou a comportar 41 mil mulheres presas até 2016. Segundo o recente relatório do INFOPEN (2019), desde 2016 passou-se observar uma redução 36,4 mil mulheres e, em dezembro de 2019, aumentou para 37,2 mil mulheres.

No encarceramento feminino, como visto, tem maior incidência os tipos penais de tráfico de drogas, o que nos permite questionar quais razões têm levado as mulheres a ingressar no mundo do crime por meio deste tipo penal. À primeira vista, os dados levantados demonstram que no âmbito do tráfico de drogas as mulheres desempenham funções secundárias, na maioria das vezes voltada ao transporte (as chamadas mulas) e à distribuição. Muitas mulheres custodiadas no sistema prisional relatam ter ingressado nesta prática por meio de um familiar, geralmente o marido, irmão, etc.

No tocante à legislação que trata acerca do encarceramento feminino no plano internacional temos, em 2010, as regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas, denominada Regras de Bangkok. No âmbito nacional, foi a partir de 2016 que vimos, com mais frequência, a situação da mulher no cárcere ganhar espaço no debate político. Em 2016, o CNJ procedeu à tradução das Regras de Bangkok. Na ocasião, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewan-

dowski, enfatizou a ausência do reflexo das normas internacionais de Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas

Apesar de o Governo Brasileiro ter participado ativamente das negociações para a elaboração das Regras de Bangkok e a sua aprovação na Assembleia Geral das Nações Unidas, até o momento elas não foram plasmadas em políticas públicas consistentes, em nosso país, sinalizando, ainda, o quanto carece de fomento a implementação e a internalização eficaz pelo Brasil das normas de direito internacional dos direitos humanos. (CNJ, 2016, p. 12)

Também no ano de 2016 houve significativa alteração no artigo 318 do Código de Processo Penal. Antes da mudança, o juiz somente poderia substituir a prisão preventiva pela domiciliar em se tratando de gestante a partir do 7º (sétimo) mês de gravidez ou sendo esta de alto risco. Pela nova redação, a exigência do mês de gestação foi retirada e, ainda, foram acrescentadas duas hipóteses que ensejam a substituição:

Art. 318. Poderá o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for:

IV - gestante; V - mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos; VI - homem, caso seja o único responsável pelos cuidados do filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos.

O ano de 2017 trouxe significativas legislações no tocante aos direitos da mulher encarcerada. O Decreto de 12 de abril de 2017 concedeu indulto para mães e/ou avós com filhos até 12 anos ou deficientes e destinado às mulheres presas, nacionais ou estrangeiras. Houve o advento da Lei 13.434, também do dia 12 de abril de 2017, que veda o uso de algemas em mulheres grávidas durante o parto, e em mulheres durante a fase de puerpério imediato.

Em que pese a quantidade de legislações existentes acerca da matéria, há que se falar que elas enfrentam um problema de efetividade. Não obstante todo esse aparato legislativo, muitas mulheres gestantes, que preenchem os requisitos legais, ou seja, não cometeram o crime

com violência e grave ameaça e, portanto, poderiam estar em prisão domiciliar, encontram-se recolhidas junto ao sistema prisional.

Ademais, em estudo realizado pela Pastoral Carcerária (2018, p. 34) acerca dos impactos do Indulto de 2017, restou cristalina a pouca efetividade do referido Decreto. Segundo levantamento, apenas 3,5% das mulheres que poderiam ser abarcadas pela medida foram realmente beneficiadas. Somente 488 indultos foram efetivamente concedidos. Já segundo os Tribunais de Justiça, 508 indultos foram concedidos com base no referido Decreto de indulto de 2017. Resguardadas as devidas divergências, é evidente a semelhança entre os dados, o que nos permite concluir, portanto, que a abrangência do indulto restou muito limitada. Esses indultos concedidos correspondem, ainda, a apenas 1,2% do total de mulheres custodiadas no sistema prisional. (PASTORAL CARCERÁRIA, 2018, p. 34).

Pretendeu-se, nesse tópico, apresentar o prognóstico atual acerca do encarceramento feminino, sobretudo em relação ao modo como as mulheres ingressam no sistema prisional, bem como o aparato normativo que regulamenta a matéria, demonstrando que há um problema de efetividade de tais instrumentos. A seguir, a discussão adentra um campo importante na análise do encarceramento feminino: pretende analisar o momento anterior ao ingresso de mulheres no sistema prisional e procura analisar se a intersecção de raça e gênero é um fator preponderante no encarceramento atual.

CÁRCERE E INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade é uma categoria muito rica e esclarecedora para se pensar os vários elementos que devemos compreender para se pensar uma realidade. Ou seja, a análise não é mais individual, ela advém de um conjunto formado por outros fatores que também influenciam.

Quando se analisa o encarceramento feminino e o perfil dessas mulheres é vital entender quais são os entrecruzamentos que perpassam esse contexto e o delinea. Tal posicionamento é relevante para se compreender que existe um projeto político opressor que seleciona um

perfil para o cárcere feminino. Assim, não é aleatório que exista um crime preponderante nesse encarceramento (o tráfico de drogas), e um perfil preponderante (mulheres jovens, negras, com baixa escolaridade).

Ademais, para se compreender essa massiva opressão à população negra, o viés adotado deve pautar por ver tal temática também pelo olhar de femininas negras, isso é o que se busca ao adotar a perspectiva interseccional, que foi formulada justamente por elas e “diz respeito à tentativa de enfocar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sócio-material da vida de mulheres na (re) produção e transformação de relações de poder” (RODRIGUES, 2013, p. 7).

Portanto, entender a interseccionalidade viabiliza descortinar os meandros coloniais do sistema patriarcal de punição brasileiro. E só a variável gênero, ou raça-etnia, ou pauperização, ou classe isoladas não dão conta da imensa complexidade deste sistema, já que se faz necessária “atenção global para a matriz colonial moderna, evitando desvio analítico para apenas um eixo da opressão” (AKOTIRENE, 2020, p. 20). Dessa forma, faz-se imprescindível que todos os fatores sejam verificados em conjunto, já que eles se interrelacionam.

Assim, na perspectiva interseccional não se pode ignorar o contexto de dada realidade, pois é através dele que se observará os entrecruzamentos de raça, gênero, sexualidade, nação, classe e notar as “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (AKOTIRENE, 2020, p. 23) que tolhem os direitos daqueles que não compõem esse padrão identitário ocidental colonialista que administra as opressões sofridas pelas mulheres, em especial, pelas mulheres negras.

Com isso, defende-se que as vivências destas mulheres negras se diferem das vivências de mulheres brancas e até dos homens negros, por isso lutas feministas se travaram para atualizar a compreensão de que ser mulher e ser negra são dois marcadores significativos que causam exclusões múltiplas (Crenshaw, 2017), que não podem ser vislumbradas apenas como uma discriminação de gênero ou isoladamente como discriminação racial, sendo percebidas em sua complexidade apenas

no momento que a análise faz a interconexão dessas dimensões em conjunto, pois elas estão imbrincadas umas às outras.

Frisa-se que a perspectiva interseccional “permite dar visibilidade às múltiplas formas de ser ‘mulher’ sem cair no reducionismo de um princípio unificador comum, mas sem, contudo, resvalar para um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão” (RODRIGUES, 2013, p. 6)

Com isto, busca-se reafirmar que a mulher não pode ser observada de forma universal, existem “clivagens racistas, sexistas, cisheteronormativas estruturadas pelo Ocidente cristão” (AKOTIRENE, 2020, p. 28) que devem perpassar a análise acerca do encarceramento feminino, que se dá de modo diverso entre mulheres negras e mulheres brancas, pois aquelas são “interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade” (AKOTIRENE, 2020, p. 30).

Há uma desvalorização da subjetividade da mulher negra, sendo interessante destacar que é através da interseccionalidade que se poderá de forma crítica perceber que as subordinações, discriminações e opressões diversas fazem parte de um problema social e sistêmico (Crenshaw, 2017) que só será capturado através do olhar que enxergue as especificidades e as observem de forma interseccionada.

Só assim, pode-se compreender as estruturas de dominação presentes na confluência entre essas categorias e que perpassam o sistema criminal trazendo prejuízos aos que tem seus direitos vilipendiados por não se enquadrarem nas identidades tradicionalmente aceitas, o que faz urgir a necessidade de justiça social.

A SELETIVIDADE NO SISTEMA PRISIONAL

A presença de mulheres no cárcere passou a ter números mais significativos a partir da década de 1980. Estudos identificaram um padrão no aprisionamento feminino, segundo características bem específicas, visto que a maioria delas eram pobres, jovens, já experimentavam a maternidade, negras, com baixa escolaridade e excluídas do mercado de

trabalho formal (Germano; Moteiro; Liberato, 2018). Ademais, o tipo de delito deixou de ser ligado ao gênero feminino, pois se outrora a maioria das mulheres em situação de cárcere tinham cometido infanticídio, aborto, prostituição e crimes passionais (Chernicharo; Boiteux, s ão); na atualidade passou a figurar como delito preponderante o tráfico de drogas, normalmente com função subalterna (Sousa, 2019).

Nesse contexto, a interseccionalidade enquanto ferramenta metodológica traz a compreensão das imbricações que estão no cerne da seletividade do sistema criminal quando se investiga o encarceramento feminino.

O sistema penal, entendido como um sistema de direito desigual para a manutenção do poder da classe dominante através da criminalização da classe subalterna, tem na seleção do perfil carcerário feminino a confluência do sistema capitalista patriarcal e racista. No entanto, frisa-se que ainda são altos os custos financeiros deste sistema opressor que não dá como resposta um aumento da sensação de segurança pública, não classifica de maneira neutra as pessoas pelos seus delitos e ainda aumenta a vulnerabilidade das pessoas aprisionadas e pela seleção díspar ainda as vitimiza. (GERMANO; MOTEIRO; LIBERATO, 2018).

O perfil, de acordo com dados do Infopen Mulheres 2014, do público feminino encarcerado é “em sua maioria, jovens (50% tem até 29 anos), solteiras (57%), negras (68%), com baixa escolaridade (50% tem ensino fundamental incompleto e 10% ensino fundamental completo). Acima de tudo, elas são pobres” (BOLTEUX, 2016, p. 5). Ademais, grande parte são chefes de família, ou seja, ainda possuem a sobrecarga de terem a manutenção do lar também como uma de suas responsabilidades e 80% são mães, o que traz a compreensão que tal seletividade também prejudica seu convívio e vínculo afetivo e de zelo com os filhos, que nesse momento de privação de liberdade das mães precisam ser amparados por outros familiares como avós e tias.

Nota-se que é vital e urgente um olhar interseccional para que as mulheres negras possam ter políticas públicas de inclusão das mesmas, visto que são frequentemente invisibilizadas, e, a ideologia capitalista

e patriarcal lhe sonega direitos no entrecruzamento entre gênero, raça-etnia e classe.

Com isso, em relação ao encarceramento feminino ocorre “discriminação de gênero, raça-etnia e classe, desde a abordagem policial até o sentenciamento e a reclusão de mulheres” (GERMANO; MOTEIRO; LIBERATO, p. 29), sendo que neste campo do poder essas interconexões formam cenários diferentes para mulheres negras e mulheres brancas, vislumbrando-se assim opressões racializadas nesse contexto.

Essa articulação de discriminações é pautada no colonialismo cisheteronormativo (Akotirene, 2020) que não observa esses sujeitos de direito pelo viés de suas potencialidades, mas sobretudo, pelo apagamento de sua matripotência, elidindo garantias fundamentais e causando opressões múltiplas, pois “apesar de condenadas por crimes sem violência, elas são mais facilmente selecionadas pelo sistema penal justamente por estarem em situação de extrema vulnerabilidade” (BOLTEUX, 2016, p. 5).

E essa vulnerabilidade é derivada de diversos marcadores como classe, escolarização, raça, que se intersectam fazendo com que o público feminino, por vezes, nem perceba, ou nem saiba reagir a essas opressões que o sistema penal lhe impõe de maneira seletiva.

Nota-se que a racionalidade punitiva pós-moderna aproveita desse traço de vulnerabilidade e dos diversos marcadores pelos quais passam as mulheres encarceradas para selecionar o perfil daquelas que serão aprisionadas, tendo tolerância e garantia de direitos para aquelas que estão no padrão colonial, como bem é retratado no caso de prisão domiciliar concedida para Adriana Ancelmo (Sousa, 2019), e que não é garantida para mulheres negras e pobres que igualmente teriam direito ao mesmo benefício.

Desse modo é que ao sabor da seletividade criminal na realidade brasileira “inúmeros pedidos de mesmo teor seguem sendo negados” (SOUSA, 2019, p. 99). Ou seja, os atravessamentos imbrincados nessa cosmovisão neoliberal estampam as escolhas pelos que serão excluídos, para os quais só a olhar pujante da interseccionalidade poderá

trazer melhores respostas, novos questionamentos e lutas combativas contra esse sistema penal que, diuturnamente, com intencionalidade direcionada em suas práticas, insiste em desqualificar e aprisionar vidas femininas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É vital afastar os modelos coloniais de opressão instalados no sistema criminal brasileiro para através da perspectiva interseccional compreender os vários elementos que conjuntamente influenciam na seletividade abusiva dos escolhidos a serem encarcerados.

Uma visão crítica como a da interseccionalidade possibilita análises que não isolem as categorias de gênero, raça, classe e as percebam como entrecruzadas umas nas outras, e portanto, a mera averiguação de cada categoria não abarca a complexidade do fenômeno do encarceramento feminino, não sendo possível olhar de maneira hierarquizante ou mesmo comparativa essas categorias, pois não se trata da soma de identidades, mas sim de observar as condições estruturais que perpassam nesse conjunto, os posicionamentos políticos e ideológicos que derivam da marcação ou não dos sujeitos nessas categorias identitárias, e mais do que isso, de reconhecer que as opressões também são fruto da planejada dominação cisheteronormativa instalada no sistema punitivo brasileiro, seguindo as orientações do Norte Global.

Com efeito, a interseccionalidade auxilia na superação de essencialismos e permite uma visão mais aguçada e crítica acerca da realidade, atenta as nuances que perpassam em seus marcadores que são locais, e que, não cabem a uma análise do todo, pois nele são se nota as especificidades situadas que devem ser compreendidas nas interligações que possuem.

Portanto seguir as epistemologias que defendam a interseccionalidade é relevante para enfim compreender as marcações que atravessam o encarceramento feminino na atualidade, e desse modo, tentar traçar novos caminhos que extirpem os operadores simbólicos difundidos

pelo colonialismo cisheteronormativo, na tentativa de modificar esse cenário que não apenas pune, mas sobretudo, vitimiza os excluídos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BOITEUX, Luciana. Encarceramento Feminino e Seletividade Penal. **Rede Justiça Criminal**. Ed. 09, Set de 2016. Disponível em <[https://www.academia.edu/29701164/ Encarceramento_Feminino_e_Seletividade_Penal](https://www.academia.edu/29701164/Encarceramento_Feminino_e_Seletividade_Penal)>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CAMARGO, Beatriz Corrêa; SOUSA, Jaqueline Aparecida Fernandes. O indulto penal para mulheres no decreto presidencial de 12 de abril de 2017 como política criminal redutora de danos. In: **A insanidade do mesmo: Ética e hermenêutica a céu aberto**. Organização: Beatriz Corrêa Camargo et al. Belo Horizonte: Arraes, 2017.
- CHERNICHARO, L; BOITEUX, Luciana. **Encarceramento feminino, seletividade penal e tráfico de drogas em uma perspectiva feminista crítica**. s/n. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%-2C5&q=Encarceramento+ feminino%2C+seletividade+penal+e+tr%C3%A1fico+de+drogas+em+uma+perspectiva+feminista+cr%C3%ADtica&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%-2C5&q=Encarceramento+feminino%2C+seletividade+penal+e+tr%C3%A1fico+de+drogas+em+uma+perspectiva+feminista+cr%C3%ADtica&btnG=>)>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Bangkok**: regras das Nações Unidas para tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras /Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016.
- CRENSHAW, Kimberle. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- GERMANO, Idilva Maria Pires; MONTEIRO, Rebeca Áurea Ferreira Gomes; e LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti. Criminologia Crítica, Feminismo e Interseccionalidade na Abordagem do Aumento do Encarceramento Feminino. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v.38, n.2, pág. 27-43, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000212310>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - **INFOPEN Mulheres**-2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil>>

-da-populacaopenitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf> Acesso em jan. 2021.

RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional fazendo gênero 10 (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2013. Disponível em:< <https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOUSA, Jaqueline Aparecida Fernandes. O grande encarceramento feminino: retratos da violência estrutural patriarcal no sistema prisional brasileiro. **Revista Caderno Espaço Feminino**, v. 33, número 1, setembro, 2020. Uberlândia/MG. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/55721>> Acesso em: 18 jan. 2021.

SOUSA, Jaqueline Aparecida Fernandes. A Guinada Punitivista No Século XX: “Racionalidade Pós-Moderna” Refletida No Grande Encarceramento. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 20, agosto, 2020. Palmas/TO. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/87>> Acesso em jan. 2021.

SOUSA, Jaqueline Aparecida Fernandes. **O encarceramento sob a óptica do gênero: um debate acerca da invisibilidade das mulheres aprisionadas**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.626>.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Patrícia Teixeira Moschen Lievore⁵³

Annelize Damasceno Silva Rimolo⁵⁴

Douglas Christian Ferrari de Melo⁵⁵

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda as suas trajetórias, as pessoas com deficiência lutaram para ter o acesso e o direito garantido de se matricular em uma escola comum. Hoje, em certa medida, podemos dizer que esse direito foi conquistado. Entretanto, surgem novos impasses, que dizem respeito, principalmente, ao direito dos alunos público-alvo da Educação Especial aprenderem.

O objetivo geral desse capítulo é discutir a importância da formação de professores para garantir o direito à educação dos alunos com deficiência visual. Os objetivos específicos são: a) refletir sobre o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir das legislações e da perspectiva apresentada por Jamil Cury; b) destacar a importância da criação de caminhos para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, com a produção e adequação de materiais pedagógicos a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e c) discutir sobre a formação de professores na atualidade e sobre a sua importância para a garantia do direito à educação dos alunos com deficiência visual.

Para nos auxiliar nesse discussão, da importância desses materiais concretos na aprendizagem dos alunos com deficiência visual,

⁵³ Mestrado em Educação (UFES). Pedagoga. CV: <http://lattes.cnpq.br/6422332395152935>

⁵⁴ Mestrado em Educação (UFES). Professora. CV: <http://lattes.cnpq.br/5965853874738318>

⁵⁵ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>

recorremos aos estudos de Vigotski (1997; 2011) sobre defectologia, pois julgamos que esses estudos trouxeram inúmeras contribuições para a escolarização desse público-alvo. E para contribuir com a reflexão sobre o direito à educação, recorremos aos trabalhos de Jamil Cury, que nos levam a refletir que esse direito vai muito além das legislações vigentes, pois a “educação decorre das dimensões estruturais do próprio ser humano”, que é um ser histórico e cultural (CURY, 2005, p. 21).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

O presente estudo constitui-se de uma natureza qualitativa, já que o nosso objetivo é conhecer a importância da formação do professor como garantia do direito à educação dos alunos com deficiência visual, levando em consideração que o investigador da pesquisa de natureza qualitativa examina o mundo e a realidade a ser pesquisada com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para nos levar a compreender melhor o nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica dos estudos de Vigotski e Jamil Cury, a fim de estabelecer um diálogo entre o direito à educação e a importância da formação de professores para a construção de caminhos alternativos que garantam o direito à educação dos alunos com deficiência visual.

E para analisarmos os documentos provenientes da legislação e políticas públicas destinadas à Educação Especial, faremos uso da Pesquisa Documental, pois para Gil (2007), a análise documental é uma fonte rica de dados, assemelhando-se à pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental é composta por matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO UM DIREITO

Ao explorarmos o campo da educação especial, verificamos que as políticas públicas educacionais nem sempre foram sendo construídas

a fim de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Hoje os grupos sociais não lutam apenas pelo acesso, que já está garantido pela legislação, mas sim para que os estudantes público-alvo da educação especial possam ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

O direito à educação parte do princípio que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte desse legado, o sujeito passa a ter o direito e se apossar desses padrões cognitivos e formativos, que garantam a ele a possibilidade de constituir-se como cidadão, participando dos destinos da sociedade e colaborando com a sua transformação (CURY, 2002).

Partimos desse princípio, para além da importância social da Educação Especial, mas que a escolarização dos alunos com deficiência é um direito, pelo fato de serem sujeitos, e que assim, como os demais alunos, têm o direito de ter acesso aos conhecimentos que possibilitarão a sua participação e transformação da sociedade. Nesse sentido, para que esse direito à educação fosse garantido, segundo Cury (2005, p. 23),

os sujeitos sociais procuravam reimplantar direitos tolhidos e conquistando novos direitos. Esses atuavam como instrumento de acesso a vários bens sociais necessários para uma vida digna e participativa. Nessa luta, era preciso justamente formalizar em lei os espaços conquistados na prática social e generalizá-los na forma de direito. Cidadania, lei e democracia passam a converter-se em bandeiras de lutas unificadas.

Nesse sentido, compreendemos a legislação que garante o acesso à educação das pessoas com deficiência como uma formalização dos direitos que foram sendo conquistados, fruto de muitas lutas.

As primeiras ações do Estado, em nível nacional, voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 1950 através de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal, já que a educação especial no Brasil, até a década de

setenta, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas. (MUNIZ; ARRUDA, 2007)

Podemos afirmar que até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira.

Melo (2016) destaca a Constituição de 1988 como o marco de um tempo político e social, onde as “minorias” passam a ser integradas na luta por políticas públicas específicas. Em seu art. 208 o documento destaca o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “**preferencialmente**”⁵⁶ na rede regular de ensino”.

Com a aprovação da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, as discussões relativas à questão da escolarização das pessoas público-alvo da educação especial tornaram-se mais evidentes, quando esta prevê que essas pessoas devem ser o acesso ao direito à educação garantido, ocupando salas de aula de escolas públicas ou privadas que ofereçam o ensino regular comum. O seu Artigo 4º, inciso III, diz que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetiva mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O direito à educação a todos os sujeitos fica evidenciado no artigo 4º da LDB, que a vê como um direito do cidadão e dever do Estado, que a deve ofertar de maneira qualificada, devido a inerência da mesma com a cidadania e aos direitos humanos (CURY, 2002).

O Art. 59 da LDB também refere-se ao apoio que esses alunos devem ter no seu processo de escolarização e, em seu inciso I, afirma que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-curricúlos, métodos, técnicas, recursos educativos

⁵⁶ A palavra preferencialmente está em destaque para chamar a atenção sobre atual situação do financiamento da Educação Especial no Brasil, que será um ponto de reflexões quando tratarmos sobre a concepção de estado e políticas públicas.

e organização específica, para atender as suas necessidades.” E em seu inciso II, a lei prevê que pessoas público-alvo da educação especial devem ter professores capacitados para um atendimento especializado e para integrá-los em escolas regulares.

Para Saviani (1998, p. 3), a “principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação” (PNE), pois o mesmo estabelece metas e estratégias para a educação dentro das prioridades destacadas pelo governo, servindo também como um guia para as políticas públicas educacionais.

A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a atuação da Educação na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. De acordo com a resolução, o atendimento escolar terá início na educação infantil e a partir daí deveram ser assegurados os serviços de Educação Especial aos alunos público-alvo da Educação Especial, que deve ocorrer nas unidades escolares, tanto em espaços comuns como especializados, por professores com formação e utilizando material adaptado, quando necessário.

O Art 2º estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Esse “organizar-se” diz respeito às mudanças curriculares, arquitetônicas, a adoção de processos educativos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, à adaptação de materiais, à contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes etc.

No Art 3º, parágrafo único, estabelece que os sistemas de ensino devem criar “um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que visibilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (CNE/CNE nº2, 2001)

No ano de 2003 teve início o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Como principais objetivos, o programa

buscava “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1).

As ações previstas pelo Programa eram implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade. A implantação de salas de recursos multifuncionais que são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 1), aconteceu nos municípios-polo.

No período de 2004 a 2006, a SEESP organizou Seminários Nacionais para capacitação de gestores no Programa Educação inclusiva: direito à diversidade. Essa formação foi realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo, sendo assim, esses referidos municípios, deveriam organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, pelo governo federal, como objetivo constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes (BRASIL, 2008).

Esse documento apresenta uma perspectiva inclusiva, na qual os estudantes com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos, a fim garantir a sua participação e aprendizagem, mas o referido documento não apresenta ações que garantam a materialidade do que é apresentado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegurou a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino e explicando sobre o AEE, garantindo, dessa forma, o acesso e permanência destas pessoas no espaço escolar.

Outro importante programa, disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, o Programa Escola Acessível destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012).

Com o intuito de financiar a adequação arquitetônica das escolas, o programa visa garantir a igualdade de acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial e a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas regulares. Os recursos devem ser empregados na adequação arquitetônica, na aquisição de recursos e mobiliário acessível e outros produtos de alta tecnologia assistiva.

Um programa que merece destaque é o de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferece cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

O programa tem o objetivo de formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto dos sistemas educacionais inclusivos.

A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Ao realizar uma análise mais profunda do PNE (2014-2024), no que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência visual, percebemos que temos muito a avançar no que diz respeito à garantia de recursos e equipamentos necessários para a aprendizagem desse público-alvo. Segundo a pesquisa realizada por Lievore; Rimolo; Melo (2019), a estratégia 4.7 a adoção do sistema Braille como forma de leitura para cegos e surdos-cegos nas escolas. Entretanto, essa citação aparece apenas no final da estratégia, onde é utilizado o termo “bem como”

para incluir as demandas desse público-alvo, sendo que, o parágrafo da referida estratégia, diz respeito, em sua grande maioria, à oferta de uma educação bilíngue em LIBRAS. Segundo os autores, o mesmo acontece na estratégia 4.13, onde é citada a oferta de guias-intérpretes para surdos-cegos após uma longa descrição sobre recursos que deverão ser oferecidos para os alunos com surdez.

Outra importante meta do PNE (2014-2024) é a meta 6, que diz respeito à formação para os professores que atuam na Educação Básica, e nessa meta, vale destacar a estratégia 6.13 que visa:

expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação. (BRASIL, 2015, n.p.)

A garantia de acesso aos livros transcritos para o Braille para os alunos com deficiência visual é uma importante ferramenta para o trabalho do professor da sala regular, já que esse muitas vezes não dispõe de uma formação e recursos adequados para desempenhar o seu trabalho e garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente a esse público-alvo.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (2015) segue a mesma linha do PNE, mantendo a mesma redação da estratégia 4.7, em que a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos aparece apenas na última linha da estratégia, que referiu-se em sua grande parte, à educação adoção da Língua Brasileira de Sinais. O mesmo acontece na estratégia 4.13.

Segundo Lievore; Rimolo; Melo (2019, p. 7), as políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência visual “deveriam objetivar o acesso pleno desses indivíduos e não apenas alguns recursos que acabam não ofertando e nem favorecendo o processo de escolarização”.

zação”, levando em consideração que “todos os alunos com deficiência visual seja ela a cegueira ou a Baixa Visão tem os mesmos direitos perante a Constituição Federal de 1988, que iguala todos os cidadãos brasileiros”.

É notório que os Planos de Educação analisados não contemplam a garantia de todos os recursos necessários, formação de docentes e equipamentos adequados para a escolarização dos alunos com deficiência visual.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em seus estudos sobre Defectologia, Vigotski nos apresenta uma perspectiva de que a deficiência é muito mais cultural e social, do que propriamente biológica, pois através do processo de mediação realizada pelo professor, bem como a interação e o acesso aos recursos culturais, o aluno com deficiência pode desenvolver-se da mesma forma que os outros alunos.

Nesse sentido, os caminhos alternativos podem ser possibilitados, criados, pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado pela deficiência, sendo assim, “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Pensando a partir dessa perspectiva, ressaltamos que criação de caminhos alternativos para a escolarização dos alunos com deficiência visual e, aqui destacamos, a produção de materiais didáticos e pedagógicos que favoreçam a construção da aprendizagem desses alunos, no sentido de que,

⁵⁷el niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto,

⁵⁷ A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, mas as crianças com defeito o alcançam de maneira diferente, por um caminho diferente, por outros meios, e para o pedagogo (professor) é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve liderar a criança (tradução livre).

con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (Vygotski, 1997, p. 17).

O aluno com deficiência visual é capaz de aprender como os demais alunos, por meio dos caminhos alternativos. Assim, o acompanhamento pedagógico desse indivíduo deve ser dar da mesma forma que os demais alunos da sala de aula em que está matriculado. Entretanto, para que esse aluno possa ter acesso ao mesmo conteúdo que os outros alunos, faz-se necessário que sejam realizadas ampliações e delimitações de caminhos alternativos que garantam o acesso desse aluno ao currículo escolar.

Para tanto, destacamos que os professores precisam ter acesso à formações que deem suporte a essa prática. E sobre esse processo formativo do professor, Vygotski nos diz que

[...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho (VYGOTSKY, 2003, p. 300).

Destacamos a necessidade de os professores/diretores vivenciarem o “ser intelectual” de fato, pois o que temos percebido hoje é um grande amadorismo e esvaziamento de conteúdos do fazer pedagógico, que é a razão de ser da escola. Com a grande oferta de cursos rápidos e até mesmo licenciaturas, tem-se formado profissionais da educação, que configuram-se apenas como mais mão de obra para a implantação do projeto de escola e sociedade almejado pelas classes dominantes.

Durante a realização da Prova Brasil, em 2017, foi aplicado um questionário aos professores de escolas pública, das turmas que participaram do exame e uma das perguntas (nº 32) pedia que os profissionais indicassem o nível de necessidade de se aperfeiçoarem para trabalhar

com alunos com deficiência e necessidades especiais. Das 252.778 respostas válidas do questionários, 66%, ou seja, 166.640 das respostas apontaram um alto nível de necessidade para esse aperfeiçoamento (QEDU, 2017).

Dessa forma, percebemos que essa formação necessária é ainda distante dos nossos professores. As políticas públicas educacionais precisam avançar no sentido de garantir que todos os educadores tenham acesso à formações continuadas que abordem, de maneira mais específica, as práticas pedagógicas necessárias ou, ao menos essenciais, para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial e aqui, destacamos os alunos com deficiência visual, que necessitam de práticas e materiais muito específicos a sua acuidade visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base a teoria vigotskiana, acreditamos na educação, em políticas públicas que, ao se efetivarem realmente, promovam mudanças, que nos levam a romper a ideia de que a função da escola é apenas de acolhimento, no conviver juntos, mas que possibilitem à escola condições para desempenharem a sua função, que é a emancipação humana.

O aluno com deficiência visual é capaz de aprender os mesmos conteúdos trabalhados com os demais alunos, entretanto, para isso, é necessário que sejam criados caminhos alternativos, através de recursos e materiais que possibilitem que eles tenham acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Partindo do princípio que o acesso ao conhecimento é um direito subjetivo a todo sujeito e que está garantido pelas legislações, o Estado, através de políticas públicas educacionais, deve garantir que as escolas possam oferecer os recursos necessários para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Entretando, para criar esses caminhos alternativos para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, as políticas públicas destinadas a esse público-alvo precisam avançar muito, o que foi possível observar

no presente estudo. Dentre essas políticas, destacamos a formação de professores, como fundamental para que o direito a aprendizagem dos alunos com deficiência possa ser garantido.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=11260-resolucao-027-27072012-escola-acessivel-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 02 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Linha de Base. INEP. Ano 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Educação Inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso 18 ago. 2020.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº. 10.382, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. ESPÍRITO SANTO, 2015. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media>

/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso 18 ago. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIEVORE, P. T. M.; RIMOLO, A. D. S; MELO, D., C., F. **Deficiência visual nos Planos de Educação: presenças e ausências**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39ª reunião, Niterói: ANPED, 2019. Anais eletrônicos. Disponível em:< http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33&field_prog_categoria_target_id=All&combine=&combine_1=LIEVORE>. Acesso 18 ago. 2020.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007.

QEDU. Fundação Lemann E Meritt. **Pessoas da Comunidade Escolar**: Brasil. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>. Acesso 18 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861- 870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-9797022011000400012&script=sci_arttext. Acesso 22 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas V**: Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Renata Cristina Machado⁵⁸

Mônica Santin⁵⁹

INTRODUÇÃO

A temática debatida, neste capítulo, buscou tangenciar os debates sobre as políticas públicas e a importância da inclusão escola, na medida em que propõe uma reflexão sobre a dislexia e seus desdobramentos no processo de aprendizagem. Já que este transtorno, neurológico, influencia a aprendizagem escolar.

Neste sentido, a intenção é circundar a temática da dislexia para fortalecer os debates a respeito da educação inclusiva, já que esta “[...] propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula [...]” (FREITAS, 2010, p. 33).

No que se refere principalmente ao campo educacional infantil, dificuldades são apresentadas em relação à interação desta criança com tais dificuldades de aprendizagem ao cotidiano escolar. E, frente a tais dificuldades, a educação inclusiva emerge como:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às difi-

⁵⁸ Especialização em Educação a distância (FSB). Professora da Rede Estadual de Ensino (PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/9243110591285420>

⁵⁹ Doutorado em Educação (UFSM). Professora do ensino Superior (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9318322679011705>

culdades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, apud FREITAS, 2010, p. 27).

A exclusão e a indiferença por parte dos colegas ou mesmo por professores sem o devido conhecimento, acabam por relacionar a criança com tais adversidades a uma “criança problema, atrasada, que não aprende” tratando-a muitas vezes com descaso. Por outro lado, há um olhar diferenciado relacionado ao não acompanhamento, às suas dificuldades na leitura, escrita, na decodificação das palavras, onde professores em sala de aula juntamente com a equipe pedagógica e com os pais buscam um encaminhamento a profissionais da área afim de um diagnóstico.

Muitos são os obstáculos enfrentados em relação a educação brasileira para pessoas com o transtorno da dislexia. Políticas públicas e educacionais, devem estar objetivadas a garantir o direito à qualidade da educação. As redes de ensino por sua vez devem sair da zona de conforto e buscar melhorias, tirando projetos do papel e aplicando práticas de maneira a viabilizar a inclusão social, propiciando o aprendizado e promovendo educação de qualidade para todos.

Algumas instituições de ensino, apesar de muitas dificuldades vem se aprimorando de maneira a melhor atender os alunos com necessidades educacionais, realizando modificações, adaptações, preparando seus profissionais oferecendo dentre outras atividades, cursos de extensão e de profissionalização.

Diante das mais variadas divergências relacionadas ao ensino e a inclusão social, a equipe pedagógica fundamentada nas políticas educacionais voltados aos direitos da criança, devem buscar possibilidades e metodologias em meio às adversidades para uma melhor qualidade de ensino para crianças que apresentam o transtorno da dislexia nos primeiros anos do ensino fundamental.

Para tanto, “[...] a dislexia está inserida dentro de uma categoria mais ampla, denominada de ‘Transtornos do Neurodesenvolvimento’,

sendo referida como “Transtorno Específico de Aprendizagem” (RODRIGUES, 2016, p. 87).

Dentre os variados transtornos de aprendizagem, a dislexia se encontra no limite da educação e da saúde, vislumbrando uma relação repleta de divergências. Há diferentes profissionais que se deparam constantemente com o sofrimento e a insegurança ao que se refere às interações que envolvem este transtorno, seja pelos pais ou mesmo o próprio indivíduo.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE PRIMEIRO A QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de alfabetização tem extrema importância, sendo fundamental para a vida da criança. A cada dia se torna mais evidente a importância que o professor tem em realizar um bom trabalho neste processo. Diante de tal fato, uma vez bem alfabetizada a criança obterá êxito em seu futuro de aprendiz. Nesse contexto, cabe a pergunta: quando uma criança está de fato alfabetizada? Tema muito discutido, porém, sabe-se que não há uma idade exata para que a alfabetização aconteça. Sendo assim,

A alfabetização até o final do terceiro ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica⁶⁰. (SOARES, 2017, p. 34)

⁶⁰ **Sociedade Grafocêntrica:** As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso é mitificada (é

Durante algum tempo atrás acreditava-se que para alfabetizar alguém bastava que aprendesse as letras, junção silábica formando palavras ou frases, através de repetições, baseando o ensino em um método hoje chamado de sintético à base de repetição, soletração deixando de acreditar em muitos elementos fundamentais para essa etapa.

Atualmente há vários métodos de ensino, com diferentes propostas teórica-metodológicas que proponham possibilidades para o processo de ensino e, conseqüentemente à aprendizagem. A escolha por diferentes métodos de alfabetização, por parte do professor, neste sentido, precisa ser contextualizada em acordo com o objetivo pedagógico e, sendo assim,

[...] seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, 2008, p. 46)

Espera-se, por parte do docente, uma experiência prática, sendo primordial na identificação de possíveis problemas, a fim de investigar e buscar meios para solucioná-los. Segundo Cagliari (1989) os professores deveriam apostar mais em novos métodos de ensino, afim de ser uma outra maneira de avaliar e observar os conhecimentos dos seus alunos, deixando, assim, de lado, em algumas situações, a ortografia.

Embora mais tarde o construtivismo tenha contribuído na construção e representação da língua escrita pela criança com base em suas experiências em uma sociedade letrada, nem sempre foi assim. No entanto, os novos métodos denotam que a

[...] criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pen-

frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é repositório do saber legítimo) (SOARES, 2005, apud RIOS, 2019, p. 83).

samento ou de mente humana. Aprender a falar depende, pois, da racionalidade humana que é dada a todo o ser humano pela natureza e da interação com outras pessoas. Como as pessoas com as quais a criança convive falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas. (CAGLIARI, 1989, p. 73).

Engajado ao citado anteriormente, nota-se que muitos atribuem os termos letramento e alfabetização como sendo semelhantes. Para tanto, o termo letramento veio suprir de certa forma o termo alfabetização, sendo este mais admirável, vindo a inovar o processo de aprendizagem. É importante compreender que

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. [...] Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2009, apud MOREIRA, 2012, p. 11-12).

Emergindo dos contextos citados, enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. A criança tende a desenvolver um determinado interesse na leitura e escrita, pois em sua grande maioria tem, rotineiramente, acesso a materiais impressos contendo, assim, uma série de informações em seu dia-a-dia.

Apesar do leque de acervos para a alfabetização, vale lembrar que temos dentro das salas de aulas diferentes realidades que influenciam na aprendizagem da criança. Seja por questões emocionais, de natureza biológica, problemas familiares, e alguns transtornos de aprendizagem como a dislexia, por exemplo. Não podendo esquecer no excesso de alunos por sala de aula, onde, muitas vezes, há apenas um professor para muitas funções, e até mesmo professor despreparado para ensinar.

São muitas condições que também podem interferir na qualidade do ensino para, evidentemente, almejar sucesso na alfabetização.

Assim, no que tange a alfabetização para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental é possível concluir que é um processo de ensino aprendizagem onde o objetivo é mediar a prática para capacitar as crianças à leitura e à escrita. Independentemente do método a ser utilizado pelo professor, seja ele sintético ou analítico⁶¹, deve sempre levar em conta o ritmo de cada criança em aprender.

Faz-se necessário muito conhecimento e estudo por parte do educador que assume essa responsabilidade tão importante, que é alfabetizar. Frente a este pressuposto, ocorre a reflexão sobre o processo de alfabetização, emergindo a importância de se pensar sobre o transtorno de aprendizagem, classificado como dislexia.

GO TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM, CLASSIFICADO COMO DISLEXIA

Atualmente há inúmeras pesquisas voltadas para esse tipo de transtorno que vem afetando tantas pessoas. Para tanto, é importante definir a dislexia, que segundo a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD) é:

Um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (apud SIGNOR, 2014, p. 974).

⁶¹ **Sintético ou analítico:** Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores'. (ALMEIDA, 2008 apud RANGEL, 2017, p. 499). Os métodos analíticos têm como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial' (FONTES e BENEVITES, 2012 apud RANGEL, 2017, p. 500).

De acordo com o exposto, a dislexia se configura como um transtorno neurológico que compromete a decodificação das palavras onde o déficit do método fonológico encontra-se relativamente baixo, em comparação com outras habilidades neurológicas do indivíduo. De fato, esta é uma das principais causas deste transtorno que vem a comprometer a escrita, a leitura, entre outras habilidades.

Em acordo com os estudos de Rodrigues e Ciasca (2016) não se sabe ao certo quais são as causas específicas (genéticas, sociais, emocionais) que levam uma pessoa a nascer ou a desenvolver a dislexia. Sabe-se, porém, que há indícios de que as pessoas disléxicas podem ter herdado dos pais, assim como os irmãos podem herdar. Estes indícios apontam que, pelo menos, a metade das crianças com esse transtorno podem ter uma origem genética.

Sobre a percepção do transtorno, normalmente é detectado quando a criança precisa fazer as primeiras decodificações, como por exemplo, a associação de grafemas e fonemas. E, isso costuma acontecer no início do processo de alfabetização escolar, embora em alguns casos, pode ser detectado até mesmo antes deste período, sendo observado primeiramente pelo professor, que percebe a dificuldade no processo de aprendizagem da fase pré-escolar.

Consta na ABD que a dislexia apresenta 'sinais' já na fase pré-escolar, tais como: 'dispersão', 'atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem', 'dificuldade de aprender rimas e canções', 'fraco desenvolvimento da coordenação motora', entre outros. Quanto à fase escolar, alguns sinais que podem ser observados são: 'dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita'; 'desatenção e dispersão'; 'desorganização geral', 'confusão para nomear direita e esquerda'; 'dificuldade de copiar de livros e da lousa'; 'pobre conhecimento de rima e aliteração'; 'vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas'; 'dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas', etc. (ABD, 2014 apud SIGNOR 2014, p. 974).

Mediante a explicitação mencionada por Signor (2014), são vários os ‘sinais’ apontados pela Associação Brasileira de Dislexia, em relação à criança disléxica. Embora também possa ser percebido em casa, é na escola que este transtorno se evidenciará e se tornará nítido diante das mais variadas dificuldades que a criança virá a enfrentar ao longo de sua jornada de aprendizagem, e posteriormente em sua vida.

Para que a dislexia seja diagnosticada precocemente, o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais) aponta algumas características típicas que crianças com este transtorno podem apresentar no cotidiano escolar ao realizar atividades oriundas do processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, de acordo com os possíveis sintomas contidos no Manual, existem muitos aspectos a serem observados, em relação a dislexia, para percebê-los precocemente. Porém, não significa que se a criança apresentar um ou mais destes ‘sinais’ será diagnosticada com dislexia. O diagnóstico envolve outros aspectos e exames, decorrente de diferentes fatores neurológicos a serem também analisados.

Para tanto, é importante que o educador esteja atento aos ‘sinais’, para que na mais tenra idade, detecte o transtorno da dislexia e busque, junto à família e outros profissionais, alternativas e possibilidades perante às dificuldades de aprendizagem, principalmente, na questão fonológica e gráfica, que são os pontos mais perceptíveis e, que, em suma, fazem a diferença para a decodificação e é importante ao processo de leitura e escrita da criança. E, neste sentido, é fundamental pensar nas possibilidades e nas dificuldades do trabalho pedagógico frente às crianças com dislexia.

AS POSSIBILIDADES E AS DIFICULDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE ÀS CRIANÇAS COM DISLEXIA

A educação em sala de aula compreende, de maneira geral, uma relação e interação entre todos, devendo haver respeito sem distinção. Desta forma, é na escola que o transtorno de dislexia se torna evi-

dente, pois é onde o professor atenta a tais dificuldades, no processo de aprendizagem.

Há crianças que podem aparentar a dislexia primeiramente fora da escola. Porém, é no contato com a alfabetização que este transtorno se torna, de fato, evidente, pois, o professor, normalmente, é o primeiro que analisa e passa a observar as adversidades da criança nesta primeira fase de alfabetização. Mediante a este transtorno, a escola e a maioria dos professores não estão de fato aptos para lidar com as dificuldades de aprendizagem destas crianças. Frente a tais dificuldades, é importante explicitar que nos

[...] primeiros estágios da aprendizagem da leitura, tais crianças já demonstram dificuldades básicas com a linguagem, tais como vocabulário, gramática, sintaxe, problemas com inferência e uso da linguagem figurativa, assim como com o monitoramento da compreensão e conhecimento da estrutura do texto. [...] é importante então que o professor, na sua prática, se atente para os seguintes aspectos: crianças com dificuldade nos aspectos fonológicos são consideradas de risco para desenvolverem dificuldade na decodificação, enquanto aquelas que têm prejuízo na linguagem têm risco para desenvolverem dificuldade de compreensão da leitura. As crianças clinicamente diagnosticadas com distúrbio específico de linguagem geralmente têm dificuldade em ambos os processos. (RODRIGUES e CIASCA, 2016, p. 91).

Assim, diante do exposto pelas autoras, é possível a percepção de que a criança venha a apresentar dificuldades já no início do seu contato com a leitura, com a escrita, e com a ortografia. Ainda ressaltam às atenções que o docente deve ter, a fim de detectar possíveis dificuldades da criança em relação ao ensino e ao aprendido. Mediante a tais percepções é possível pensar no lúdico como uma possibilidade para o trabalho pedagógico.

AS POSSIBILIDADES DO LÚDICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Com toda pressão sobre os professores e estes preocupados com a alfabetização tradicional, esquecem-se de que cada criança tem seu ritmo para tudo, inclusive, para aprender, visando que precisa de estímulos atrativos para que possa alcançar a alfabetização com eficiência. Em decorrência disso, Piaget (1976) apud Alves e Bianchin (2010) não se cansou de enfatizar em muitas de suas falas, que a criança aprende brincando e se desenvolve de maneira prazerosa e satisfatória através de atividades lúdicas.

Neste intuito, incluir atividades diversificadas ao processo ensino aprendizagem pode ser a peça chave para o desenvolvimento da criança, aprimorando atividades atrativas, atribuindo-as em seu planejamento didático. Um exemplo disso vem a ser os jogos e brincadeiras, afinal, qual criança não gosta de brincar? O professor pode montar um jogo da memória com imagens sobre o conteúdo da aula, danças com coreografias, quebra-cabeça, recortes e colagens, massas de modelar, trabalhos através de materiais reciclados, enfim, há uma grande variação de atividades diferenciadas que podem estar sendo utilizadas. Além de promover alegria, entusiasmo, entrosamento, estas atividades contribuem para a coordenação motora, equilíbrio, ritmo, desenvolve a comunicação, noção de espaço, dentre outros benefícios. Assim, unindo o útil ao agradável é possível um aprendizado significativo e prazeroso.

Atribuir atividades lúdicas às aulas no decorrer da semana não as tornam metódicas e cansativas para as crianças, visto que jogos e brincadeiras fazem parte do seu ambiente natural correspondendo aos seus interesses. É possível criar atividades diferenciadas e estratégicas em todas as disciplinas como forma de auxílio para o aprendizado da língua oral e escrita.

Pensando a partir de Piaget, a criança também aprende a lidar com o meio e com suas emoções através do brincar, enfatizando que

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensorio motor e de simbolismo, uma

assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta, seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976 apud ALVES e BIANCHIN 2010, p. 284).

Para tanto, o docente pode mediar um processo de aprendizado infantil, de forma a conduzi-lo às atividades que visam, pelo concreto (brinquedos, brincadeiras, jogos) ensinar as bases, as etapas, fundamentais a linguagem escrita. Neste sentido, é fundamental, ao pensarmos nesta temática, discutir as possibilidades do trabalho pedagógico frente às crianças com dislexia.

O TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE ÀS CRIANÇAS COM DISLEXIA

Diante das dificuldades da criança disléxica em relação à leitura e a escrita, o professor deve buscar maneiras diversificadas para ensinar, aprimorando seus conhecimentos em relação ao transtorno, usando de várias metodologias, para que assim possa melhor atendê-las, sem que se sintam pressionadas e possam, de fato, em seu tempo, aprender.

Com base nisto, a International Dyslexia Association sugere algumas recomendações para que o professor possa seguir no decorrer de suas aulas, frente à criança com dislexia:

- Dar tempo extra para completar as tarefas; • Oferecer ao aluno ajuda para fazer suas anotações; • Modificar trabalhos e pesquisas • Esclarecer ou simplificar instruções escritas; • Reduzir a quantidade de texto a ser lido; • Bloquear estímulos externos; • Destacar (com caneta apropriada) as informações essenciais em textos e livros; • Proporcionar atividades práticas adicionais; • Fornecer glossário dos conteúdos e guia para ajudar o aluno a compreender a leitura; • Usar dispositivo

de gravação; • Utilizar tecnologia assistida e meios alternativos; • Repetir as instruções e orientações; • Manter rotinas diárias; • Fornecer uma cópia das notas de aula; • Combinar informação verbal e visual e proporcionar organizador dos conteúdos ministrados; • Escrever pontos ou palavras-chave no quadro-negro, antes de uma apresentação; • Equilibrar as apresentações orais, informações visuais e atividades participativas; • Utilizar dispositivos mnemônicos para ajudar os alunos a se lembrarem de informações chave; • Enfatizar revisão diária; • Variar os modos de avaliação; • Alterar o modo de resposta; • Posicionar o aluno próximo ao professor, longe de sons, pessoas ou materiais que possam distraí-lo; • Estimular e ensinar o uso de agendas, calendários e organizadores; • Estimular o uso de sinais para indicar itens importantes ou não dominados pelo aluno; • Graduar os conteúdos a serem tratados, num nível crescente de dificuldade. (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION apud RODRIGUES E CIASCA, 2016, p. 94).

Relacionado a estas recomendações, não significa que ele vá disponibilizar de todas elas com a criança de uma só vez. Cabe ao mesmo analisar com cautela quais delas se enquadram, perante às dificuldades que cada aluno apresenta. Isso ajudará o professor a grosso modo estabelecer um padrão, uma meta a preparar suas aulas de maneira mais simplificada, adaptada, para facilitar a aprendizagem deste aluno que necessita de uma atenção maior.

Para acentuar as possibilidades de um ensino mais satisfatório, é fato que

O papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber, se isso não acontecer este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada cultura. (RODRIGUES E SILVEIRA, apud RICHART BOZZO, 2009, p. 08).

Portanto, é fato que nem todos os professores se encontram preparados e com conhecimento suficiente para lidar com o ensino de uma criança com transtorno de dislexia nos quatro anos iniciais do processo de alfabetização. Faz-se necessário, ao docente, entendimento sobre a dislexia e o aprimoramento da melhor maneira de mediar práticas pedagógicas com as crianças, a fim de ensiná-las. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, pois o caminho é processual, também para o docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ínterim, o processo de alfabetização é relevante e fundamental à criança, pois se as práticas forem significativas potencializam a trajetória de aprendizagem, do contrário, podem deixar lacunas. As práticas pedagógicas adequadas, levam as crianças a sentirem-se motivadas, partindo do pressuposto que, passam a compreender o que se lê e escreve, e, assim, perceber a importância, enfatizando que nenhuma turma aprende igualmente, o que leva o professor a buscar novos métodos neste processo, e o lúdico se torna um deles.

De tal modo, remete a importância em que a alfabetização neste período se faz essencial para que a criança obtenha o aprendizado cabível, a fim de ter uma noção básica da leitura e da escrita. Mediante a importância da alfabetização, surge também a reflexão de como o professor deve embasar suas aulas voltadas às crianças que possuem o transtorno de aprendizagem classificado como dislexia.

No que emerge o contexto sobre o transtorno da dislexia, não é possível afirmar com clareza as causas específicas em primeira instância, se é de origem genética ou adquirida em determinado momento da vida. Porém, no cotidiano escolar são vários os aspectos apresentados que levam o professor a notar e passar a observar com mais assiduidade o desenvolvimento da criança frente às atividades apresentadas. Se constatado tal transtorno de aprendizagem, após diagnósticos clínicos, o professor deve estar preparado para atender, sem exclusão, esta criança.

Desta forma, emergem as possibilidades e as dificuldades do trabalho pedagógico com crianças que apresentam o transtorno de

aprendizagem, classificado de dislexia, em processo de alfabetização, posto que educar utilizando métodos lúdicos e diversificados apresentam potencial ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, atribuir ao seu plano de trabalho docente atividades que sejam atrativas em sala de aula pode contribuir para um melhor desempenho da criança, bem como, sair do método tradicional e explorar outras possibilidades de ensino, a fim de incentivar e aguçar a vontade de aprender da criança aprimorando seu aprendizado.

Enfim, o professor deve trabalhar em uma sala com crianças que apresentam a dislexia de uma maneira global e não singular, isso faz com que a criança não se isole pelo fato de não acompanhar os demais nas atividades, mas sim, que se sinta inteiramente adequada àquele ambiente, aguçando sua vontade de aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana e BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2010, vol.27, n.83 [citado 2020-07-17], pp. 282-287. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia.** *Educ. rev.* [online]. 2002, n.20 [cited 2020-07-08], pp.35-42. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.263>.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática.** 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

FREITAS, Neli Klix. Políticas Públicas e Inclusão: **Análise e Perspectivas Educacionais.** JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. N° 7 | Janeiro-junho DE 2010 | PP. 25–34.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino e SILVA, Ana Carla de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico.** Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social, 2017. <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>

RICHART, Marley Barbosa e BOZZO, Fátima Eliana Frigatto. **Deteccção dos sintomas da dislexia e contribuições pedagógicas no aspecto ensino aprendizagem para alunos do ciclo I do ensino fundamental.** Lins – SP, 2009.

RIOS, Renata Ferreira; COSTA, Kleber Ferreira e LOPES, Wellington Moreira. **O letramento dos invisíveis: a operacionalização dos letramentos por adultos não alfabetizados.** Universidade de Pernambuco – UPE. Revista do GELNE, v. 21, número 1, 2019.

RODRIGUES, Sônia das Dores e CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.100 [citado 2020-07-09], pp. 86-97. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.

SIGNOR, Rita. **Dislexia: uma análise histórica e social.** *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2015, vol.15, n.4 [cited 2020-07-21], pp.971-999. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000400971&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-639820158213>.

NOTA: este capítulo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora Renata Cristina Machado orientada pela Professora Doutora Mônica Santin do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO – UAB. Defendida na data de 10 de dezembro de 2020.

DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A CRIAÇÃO DA REDE DE PROTEÇÃO NA CIDADE DE SÃO CARLOS DO IVAÍ – PARANÁ

Jose Valdeci Grigoletto Netto⁶²

INTRODUÇÃO

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em especial no artigo 227, dentre os direitos assegurados às crianças e aos adolescentes, há o direito do pleno e prioritário acesso à saúde, à educação, ao respeito e à liberdade (BRASIL, 2017).

Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, destacando ser da família, da comunidade e do Poder Público propiciar o pleno e prioritário acesso aos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial o direito à vida e à saúde, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o direito à convivência familiar e comunitária, o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e o direito à profissionalização e a proteção no trabalho (BRASIL, 2018).

Nesta lógica, para a garantia do que é legalmente proposto, Digiácomo (2012) ressalta que é importante pensarmos em um “Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente”, ou seja, um órgão/sistema composto por inúmeros órgãos que possuam o objetivo em comum de garantir a plena efetivação de direitos, como, por exemplo, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, o Conselho Tutelar, Promotoria, Juiz da Infância e da Juventude, rede de educação, saúde e entidades não governamentais.

Em consonância, o ECA prevê no Livro II, Título I, Capítulo 1 – Disposições Gerais, que

⁶² Mestrado em Psicologia (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2661321527310427>

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, do Estado, do Distrito Federal e dos municípios.

Ainda, é importante pensarmos na importância da atuação da política de Assistência Social, responsável tanto pelo trabalho de prevenção às violências, na Proteção Social Básica, quanto no trabalho da Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, que visa minimizar os danos causados pela vivência de violências.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

[...]

II – serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; (ECA, 2018, p. 51-52).

Desta forma, faz-se necessário pensar em um trabalho que envolva várias áreas do saber, demanda ações de políticas sociais básicas, em uma atuação integrada, com o objetivo de tornar real a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes (SEDS, 2013).

É preciso [...] fazer com que os diversos órgãos, autoridades e entidades que integram o “Sistema de Garantias dos Direitos Infanto-Juvenis” aprendam a trabalhar em “rede”, ouvindo e compartilhando ideias e experiências entre si, definindo “fluxos” e protocolos de atuação interinstitucional, avaliando os *resultados* das intervenções realizadas junto a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias, buscando, *juntos*, o melhor caminho a trilhar (DIGIÁCOMO, 2012, p. 4).

Pensando nisso, é importante destacarmos que estruturar uma rede municipal de proteção à criança e ao adolescente não é tarefa fácil. Pensar em um trabalho intersetorial exige, por consequência, o trabalho de múltiplas mãos e distintas áreas do saber.

Por conseguinte, como destaca SEDS (2013), é através da atuação intersetorial entre os diversos órgãos que se poderá alcançar resultados satisfatórios com o máximo de proveito de cada segmento, sem que seja realizado um trabalho isolado e desconexo, que poderá, em contrapartida, resultar em ações ineficazes. Nesse viés, pode-se compreender o termo rede como sendo

[...] empregado para definir a formação de vínculos, relações e ações entre pessoas, serviços e organizações em prol de um objetivo comum, que tem como base a construção de um lugar de compartilhamento das visões plurais a respeito de uma determinada realidade e situação. (SEDS, 2018. p. 56).

Sendo assim, meu objetivo com este texto, escrito intencionalmente em primeira pessoa, é refletir acerca de minha prática profissional na criação, (re)estruturação e implementação da supracitada rede. No início, na posição de presidente do CMDCA, e depois, enquanto técnico da Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Afirmo, com segurança, que pude contribuir neste trabalho de maneira ativa e crítica, nos anos em que atuei neste segmento (2017-2020) no município de São Carlos do Ivaí, Estado do Paraná. A partir disso, viso elucidar os avanços conquistados e, não menos importantes, os impasses encontrados até então.

A REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM RISCO PARA A VIOLÊNCIA

O município de São Carlos do Ivaí – PR

O município de São Carlos do Ivaí, localizado na região noroeste do Paraná, possui aproximadamente 6.834 habitantes, segundo informações disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Segundo o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos do Ivaí – 2017-2027, elaborado pela Secretaria Municipal de Assistência Social (2016), o município conta com os seguintes equipamentos assistenciais: no âmbito da política da Assistência Social, há 01 CRAS, 01 secretaria e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de

Vínculos – SCFV, este último funcionando no Projeto Piá e na Associação de Proteção à Maternidade e à Infância – APMI.

No âmbito da educação, a educação básica é ofertada pela Escola Municipal Professora Delézia Kopko – E.I.E.F que oferta a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos e ensino fundamental para crianças do 1º ao 5º ano. Importante destacar que a escola oferta, ainda, a Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Também, existe o Centro Municipal de Educação Infantil Valéria I. Carminatti, ofertando educação infantil para crianças de 0 a 3 anos. A oferta do ensino fundamental e médio é realizada pelo Colégio Estadual São Carlos do Ivaí – Ensino Fundamental e Médio, atendendo alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, além da oferta de Sala de Recurso Multifuncional e o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA.

Ainda, há a Escola São Carlos do Ivaí – Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que oferta a modalidade da educação especial, ofertando atendimentos em todas as faixas etárias, contando com uma equipe multiprofissional para acompanhamento dos alunos.

Na política de saúde, ainda segundo o mesmo Plano, existe no município 01 hospital, sendo este o Hospital Municipal Nossa Senhora das Graças. Também, existem 02 unidades básicas de saúde. Também, existe o Centro Terapêutico Municipal, onde é prestado serviço de especialidades, a saber: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, dentre outros.

No município, vinculado administrativamente à Secretaria Municipal de Assistência Social, entre os conselhos existentes, há o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, instituído pela Lei Municipal nº 086/2015. O CMDCA conta com composição paritária entre instituições governamentais e não-governamentais. Entre algumas das competências do CMDCA, importante destacarmos que ele é responsável por:

[...]

VI – encaminhar e acompanhar, junto aos órgãos competentes, denúncias de todas as formas de negligência, omissão, discriminação, exclusão, exploração, violência, crueldade e opressão contra criança e adolescente [...];

XII – propor modificações nas estruturas dos sistemas municipais que visam a proteção, promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente (SÃO CARLOS DO IVAÍ, 2015, p. 4-5).

Entre as ações realizadas pelo CMDCA no município, uma delas diz respeito à necessidade de criar e estruturar a rede de proteção à criança e ao adolescente, a fim de formalizar a atuação de todos os setores que atuam, de forma direta e/ou indireta, com crianças e adolescentes. Como destaca Digiácomo (2012) o CMDCA

[...] detêm a atribuição natural – e o verdadeiro dever *institucional* – de promover a essencial articulação dos demais integrantes do “Sistema de Garantias”, procurando otimizar a atuação de cada um e coordenar as intervenções conjuntas e/ou interinstitucionais, de modo a atender as mais variadas demandas existentes no município (DIGIÁCOMO, 2012, p. 3).

Desta forma, o CMDCA de São Carlos do Ivaí, no ano de 2018, deu início aos primeiros passos para a reestruturação da rede de proteção. Digo reestruturação pois, no ano de 2015, deu-se início à uma tentativa de criação da rede de proteção, o que não surtiu efeitos satisfatórios a longo prazo, isto é, foram realizadas apenas algumas reuniões isoladas que não tiveram continuidade e, logo, o trabalho ficou estagnado.

Desta forma, a partir da nova composição do supracitado conselho, no ano de 2018 e após orientações, cursos e capacitações, o CMDCA deu início à uma nova tentativa. A partir disso, foi criado pelo CMDA, após várias reuniões para discussão e elaboração do texto, a Rede Municipal de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência, instituída pela Resolução nº 10 de 04 de setembro de 2018.

Nesta resolução, está exposto as representações que farão parte da rede: profissionais das secretarias municipais - de Assistência Social, Educação, Saúde, Rede Estadual de Ensino, APAE, Conselho Tutelar, Departamento de Cultura, Esporte e Lazer e a Polícia Militar. Pensamos no trabalho interdisciplinar e nestas representações pois, como destaca SEDS (2013)

A concepção de intersetorialidade fundamenta-se no padrão relacional de trabalho entre setores, ou seja, enfatiza os vínculos entre os grupos, entre as burocracias, entre as políticas, exigindo um olhar para o trabalho produzido em conjunto, para atingir um objetivo comum (p. 78).

Também, na supracitada resolução, está exposto que as reuniões seriam realizadas em caráter mensal, com agenda estabelecida anualmente pelos membros e que se realizaram em caráter de rodízio, isto é, intercalando entre as instituições que fazem parte da rede, realizando a reunião um mês em cada local. Ainda, é destacado que se porventura, em caso de necessidade, qualquer membro acionaria a rede para a realização de reunião extraordinária. Destaca-se quem na época, havia um grupo no aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre os membros.

Outro ponto importante na rede de proteção do município diz respeito à horizontalidade entre os membros, isto é, não existia nenhuma posição de hierarquia. Ao invés disso, todos eram responsáveis pela atuação da rede e compunham os mesmos direitos e deveres, não cabendo “superioridade” em nenhum órgão representado, já que “[...] A intersetorialidade rompe com modelos antigos de administração construindo novos desenhos organizacionais com estruturas de hierarquia plana e cooperativa” (SEDS, 2013, p. 78).

CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS)

Não seria viável pensar em uma “conclusão” para esse texto, já que a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Risco para a Violência de São Carlos do Ivaí encontra-se em constante atualização e aperfeiçoamento. Na época da escrita deste texto, eu, autor, fazia

parte da equipe que compunha a Proteção Social Especial, lotada no Órgão Gestor da Política da Assistência Social (2017-2020). Hoje, não estou mais inserido na equipe, por isso muito pôde ter sido mudado no município e na própria forma de execução da rede. No entanto, ao meu ver, faz-se importante registrarmos a construção e o trabalho que iniciou o processo de estruturação da Rede de Proteção. Para pensarmos o hoje faz-se necessário resgatar os primeiros passos que permitiram a construção do que se vê em execução.

Todavia, podemos fazer alguns comentários sobre a caminhada até o momento em que estive à frente da supracitada Rede de Proteção. Primeiro, é importante destacar que as reuniões aconteciam conforme o calendário estabelecido e contava com grande participação dos membros. Lógico que não são todos que participavam de todas as reuniões, por motivos diversos, mas a grande maioria se fazia presente e, nas ausências, os membros costumavam justificar o porquê do não comparecimento.

Após as reuniões, que eram realizadas em rodízios, como destacado acima, eram lavradas atas dos encontros, em que se registravam os principais tópicos discutidos, os casos levantados e possíveis encaminhamentos. A rede acordou entre si que cada local que sediaria a reunião seria responsável por lavrar a ata do respectivo encontro, a fim de que não houvesse um membro unicamente responsável por essa tarefa. Isso, aos nossos olhos, era uma atividade interessante, pois permite que um mesmo livro ata seja composto, literalmente, por várias mãos/caligrafias e carregasse consigo um legítimo trabalho interdisciplinar.

Particularmente, pude perceber que o trabalho em rede proporciona uma satisfatória e positiva aproximação entre os profissionais que atuam em um mesmo município, fortalecendo o diálogo, compartilhamento de informações e práticas profissionais distintas, isto é, as diversas políticas sociais passam a trocar experiências entre si, o que favorece para o enriquecimento do trabalho com crianças, adolescentes e suas famílias.

Por fim, sabedor de que ainda há muito a trilhar, tenho segurança em dizer que a experiência da criação e estruturação de uma rede de proteção à criança e ao adolescente é uma prática que traz resultados

positivos a curto prazo, principalmente, e a esperança é que à longo prazo o resultado seja ainda melhor.

Acredito, esperançoso, que a Rede de Proteção tenha se aperfeiçoado e seguido novos caminhos, com alterações, criações de novas formas de funcionamento, pois com o tempo as demandas se alteram e, com isso, faz-se necessário e importante buscar aproximar entre a realidade local das crianças e adolescentes e a realidade de atuação dos profissionais. É fato notório que a luta é árdua e exige dedicação e paciência, mas os frutos colhidos são recompensadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Direitos Sociais para todos** – Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

DIGIÁCOMO, M. J. **O sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente o desafio do trabalho em “rede”**. Curitiba: Ministério Público, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/conselhos_direitos/Sistema_de_Garantias_ECA_na_Escola_II.pdf>. Acesso em: 24/05/2019.

SÃO CARLOS DO IVAÍ. **Lei Municipal nº 086/2015 de 07 de julho de 2015**. Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, conselho tutelar e dá outras providências. Disponível em: <https://docmunicipal.com.br/leiordinarias/index/pm-de-sao-carlos-do-ivai/page:3> Acesso em: 27/05/2019.

SECRETARIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDS. **Plano Decenal da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná**: 2014-2023. Curitiba, PR: 2013.

SECRETARIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDS. **Responsabilidade Compartilhada**: caderno orientativo para o trabalho intersetorial no enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes. Curitiba, PR: 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos do Ivaí 2017/2027**. São Carlos do Ivaí, PR: 2016.

DA PUNIÇÃO À PROTEÇÃO: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCENTES

AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Roberta Andrade e Barros⁶³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória percorrida pela legislação e as políticas públicas brasileiras para os adolescentes autores de atos infracionais.

As leis e as políticas públicas que têm esses adolescentes como público muitas vezes são interpretadas entre dois extremos: ora como medidas punitivas – muito rígidas –, ora como medidas assistencialistas – muito leves.

DESENVOLVIMENTO

A seguir serão apresentados: um comparativo entre o Código de Menores (1927 e 1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a discussão de partes da Constituição Federal (1988) e do Sistema Único de Assistência Social (Suas, 2005), que tratam dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, e alguns pontos sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2012).

Do Código de Menores (1927 e 1979) ao ECA (1990): Mudanças e Permanências

No Brasil, a principal legislação brasileira voltada para as crianças e os adolescentes antes da promulgação do ECA (1990) foi o Código de Menores (1927 e 1979). Em uma análise inicial, é possível destacar o uso do termo “menor” para designar as crianças e os adolescentes, “os menores de idade”. No entanto esse discurso do “menor” ou de lógica “menorista” (SCISLESKI *et al.*, 2017) era aplicado às crianças e

⁶³ Doutorado em Psicologia (PUC Minas). Professora no curso de graduação de Psicologia (UNA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5621254824222953>

aos adolescentes “em situação irregular”, ou seja, os pobres, órfãos, abandonados, enfim, aqueles que viviam nas ruas. Esse público, assim como as suas famílias, era percebido como sem direitos, sem dignidade, muito relacionado à pobreza e à criminalidade, o que justificaria a tutela do Estado (PAULA, 2015), defendida no Código de Menores, uma vez que o abandono seria a causa da delinquência cometida pelo “menor” (CASTRO, 2014).

É importante frisar que a caracterização da criança e do adolescente como “menor” estava relacionada ao seu pertencimento de classe social (ZANELLA; LARA, 2015). Por esse motivo, Scisleski *et al.* (2017) afirmam que o Código de Menores de 1927 tinha o propósito de higienização da parcela da população a que se destinava essa legislação, ou seja, as camadas populares.

De acordo com Castro (2014):

[...] a partir da palavra menor que estratégias de intervenção começam a ser elaboradas, embora a assistência desse período fosse de cunho caritativo e transpassada por um sistema de atendimento corretivo, reformista e repressivo que se materializava em internatos, reformatórios e institutos. (p. 7).

Segundo Zanella e Lara (2015), desde a realização do 8.º Congresso Internacional das Prisões, em 1910, havia o entendimento de que não se deveria diferenciar os “menores” pobres, órfãos e abandonados daqueles considerados “delinquentes, abandonados e maltratados, já que não era possível controlá-los e protegê-los, distintamente” (ZANELLA; LARA, 2015, p. 110). Essa ideia influenciará a noção do Código de Menores de 1927 de que não era necessário que a criança ou o adolescente cometesse algum ato ilícito para ser posto em uma instituição, afinal era preciso controlá-los e protegê-los, sem distinção, pois todos esses “menores” viviam em situação irregular (ZANELLA; LARA, 2015).

O Código de Menores de 1927 consolida as leis de assistência aos que foram abandonados ou considerados delinquentes. Na segunda versão do Código de Menores, de 1979, há uma mudança do “público” a que essa Lei se destina: “dispõe sobre assistência, proteção e vigilância

a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em *situação irregular*; II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei.” (artigo 1.º, grifo meu).

Para Scisleski *et al.* (2017), sobre o Código de Menores de 1979:

Foi perpetuada, nessa lei, a mesma visão menorista da que estava anteriormente em vigor, pois atribuía aos jovens os mesmos conceitos, medidas e tratamento que eram dados aos adultos presos, apesar da intenção mostrada no início da lei de se realizar medidas que promovessem a reintegração desses indivíduos na sociedade e na família. (p. 13-14).

Nesse sentido, observa-se que no Código de Menores (1979) não havia uma preocupação de proteção ou de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, ao seguir um modelo higienista que criminalizava a pobreza (MOREIRA; GUERRA; OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2015).

Já o ECA (1990) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e, de acordo com Moreira (2018), é reconhecido como uma lei avançada e moderna. Ainda de acordo com essa autora, esse Estatuto foi resultado de uma mobilização conjunta do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e da Pastoral do Menor, com o apoio de entidades internacionais que lutavam pelos direitos humanos.

A promulgação desse Estatuto está em concordância com as seguintes normativas internacionais, dentre outras: Declaração de Direitos Humanos (1948), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, 1985) e Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) (CFP, 2012).

O ECA dá prosseguimento a alguns avanços trazidos inicialmente pela Constituição Federal (1988). Os mais importantes deles são os entendimentos de que as crianças e os adolescentes são pessoas em desenvolvimento, são sujeitos de direitos, devem ter prioridade absoluta para o Estado e a responsabilidade para garantir tais direitos deve ser dividida entre família, comunidade, sociedade em geral e poder público.

É importante destacar a construção histórica que sustenta o conceito da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento (MOREIRA *et al.*, 2015, p. 288), e esse é um dos pontos que diferencia o ECA do Código de Menores. Ao se comparar essas duas legislações, constata-se um avanço enorme, principalmente quanto ao respeito à dignidade das crianças e dos adolescentes (e, conseqüentemente, de suas famílias), especialmente em relação ao aspecto socioeconômico. O parágrafo único do artigo 3.º do ECA, por exemplo, traz:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Diferentemente do Código de Menores, que previa o atendimento às famílias baseado no assistencialismo “favorecendo atitudes de passividade pela pessoa atendida”, o ECA aponta uma nova direção: “para o viés participativo, colaborando-se com a busca de formas de organização e desenvolvimento daquela comunidade” (BRITO, 2007, p. 136).

Em relação ao adolescente que comete ato infracional é importante destacar que há vários avanços entre o Código de Menores (1927 e 1979) e o ECA (1990). Enquanto o primeiro é exclusivamente punitivo, o segundo tenta introduzir a ideia de socioeducação, apesar de se perceber, na prática, que ainda prevalece um cunho mais sancionatório das medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas compreendem aspectos educacionais e punitivos e objetivam “possibilitar aos adolescentes atividades que lhes permitam repensar a vida e criar um novo projeto com autonomia e singularidade.” (CFP, 2012, p. 20). Ou seja, há “uma concepção socioeducativa que alia a responsabilização pelo ato ao seu caráter eminentemente pedagógico” (CFP, 2012, p. 29).

Para Rizzini, Sposati e Oliveira (2019), essa proposta pedagógica das MSEs nega o caráter unicamente punitivo e possibilita uma “segunda chance” para os adolescentes que cometeram ato infracional (p. 43). Apesar disso, essas autoras acreditam que no ECA há ainda certa criminalização desses adolescentes e que prevalece seu caráter punitivo.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988)

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na redemocratização do país, que demonstra o retorno ao Estado de direito após o período de ditadura civil-militar.

Castro (2014) afirma que

No seio da repressão ditatorial, ao final dos anos 1970, a sociedade civil se organiza para reivindicar direitos. É nesse contexto que surgem movimentos de luta pelos direitos da criança e do adolescente, os quais desenvolviam ações que respeitassem os meninos e meninas, valorizasse suas potencialidades e os compreendesse como sujeitos participantes do processo histórico. Os problemas e violência no atendimento realizado por instituições oficiais voltadas à infância e juventude eram denunciados e algumas produções acadêmicas relatavam a falência do sistema de internato. (p. 8).

A Carta Magna de 1988 destina um capítulo à família, à criança, ao adolescente e ao idoso, sendo os artigos 227 a 229 voltados às crianças e aos adolescentes. Nesse capítulo está a semente do que, dois anos depois, seria o ECA (1990). De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2016), o Brasil antecipou-se a uma tendência internacional e, na Constituição de 1988, em seu artigo 227, priorizou de maneira absoluta as crianças e os adolescentes:

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. (BRASIL, 1988).

Para Rizzini, Sposati e Oliveira (2019), a Constituição Federal de 1988, elaborada e promulgada no contexto da redemocratização do Brasil, após 21 anos de ditadura civil-militar, pode ser apontada como um dos fatores “que possibilitaram a mudança de paradigma do enfoque menorista da ‘situação irregular’ para a concepção de ‘proteção integral’ da criança e do adolescente, entendidos como ‘sujeitos de direitos’” (p. 35).

SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (2011)

Após a Constituição Federal (1988), a assistência social passa a ser considerada um direito de cidadania e elemento fundamental na luta pela realização dos objetivos de justiça e igualdade. Segundo Silva (2015), “a assistência apresenta-se como mecanismo central de integração social, compensatória das contradições e desigualdades, sobretudo pela transferência condicionada de renda” (p. 42), e a Constituição passou a ser um marco para os cidadãos brasileiros, pois “estabeleceu um novo formato para a assistência social, delimitando-a como um campo autônomo no interior das políticas de seguridade social” (PALOTTI; COSTA, 2011, p. 214).

De acordo com Silva (2015), dentre as políticas de seguridade social garantidas pela Constituição de 1988, a assistência social foi a última a ser regulamentada. A política pública de assistência social responde ainda hoje a grandes desafios decorrentes da sua história, dentre eles manter sua condição “pública, sistemática, regulamentada e (que) supere sua histórica condição de ação privada, seja pela filantropia ou pela benemerência” (p. 42).

Cinco anos após a promulgação da Constituição, ou seja, em 1993, foi publicada a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Baseada na Constituição Federal (1998), lê-se no 1.º artigo da Loas:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não

contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Em 2004, foi publicada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), na qual estão descritos os níveis de proteção da assistência social: básica e especial. De acordo com esse documento, a Proteção Social Básica tem como objetivos: prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

Ainda de acordo com a PNAS (2004), a proteção social especial tem como público: famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, utilização de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras.

Por serem mais complexos, os serviços de proteção especial dividem-se em média e alta complexidade. Os atendimentos às famílias e aos indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos, encontram-se na média complexidade (caso das medidas socioeducativas em meio aberto: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Já os serviços de alta complexidade garantem proteção integral, como moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário (situação das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade: semiliberdade, internação provisória e sentenciada).

Em 2009 foi publicada a Resolução n.º 109 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS): a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, que buscou padronizar os serviços de proteção social básica e especial em todo o país, ao estabelecer seus conteúdos essenciais, como o público a ser atendido, o propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais.

Após a aprovação dessa Resolução, as medidas socioeducativas em meio aberto – que eram geralmente executadas pelo campo da justiça – passaram a ter a sua gestão municipalizada. Isso fez com que houvesse novo debate sobre a relação da justiça com a assistência social. De acordo com Rizzini *et al.* (2019), há o “traslado da gestão” da MSE em meio aberto: “do campo da justiça (homogêneo, vertical e formal), para o da política pública/assistência social (socioprotetivo/socioeducativo local, horizontal e articulador de múltiplas e diversas forças informais” (p. 58).

Após todo esse caminho percorrido pelas políticas públicas de assistência social, iniciado com a Constituição Federal (1988), é criado, em 2011, o Sistema Único de Assistência Social (Suas, Lei n.º 12.435), que altera a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Loas), e dispõe sobre a organização da Assistência Social. A criação do Suas foi deliberada na IV Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida no ano de 2003, que contou com a participação de diversas instituições e trabalhadoras da assistência, tendo como modelo o Sistema Único de Saúde (SUS) (PALOTTI; COSTA, 2011). É importante ressaltar que a Lei do Suas é de 2011, mas sua instituição é de 2005.

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (2012)

Vinte e dois anos após a publicação do ECA, em 18 de janeiro de 2012, foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratica ato infracional, sob a forma da Lei n.º 12.594.

De acordo com Rizzini, Sposati e Oliveira (2019), o Sinase é resultado de um movimento que durou dez anos e contou com a participação de diversos representantes de entidades da sociedade civil (como a Pastoral da Criança e o MNMMR) e dos equipamentos de políticas públicas de assistência envolvidas na garantia do direito das crianças e dos adolescentes. Ainda de acordo com essas autoras, esse processo

foi a resposta à pressão para a redução da maioridade penal realizada por alguns setores da sociedade civil e política.

É importante ressaltar que, no ano de 2004, foi aprovada a proposta do Sinase pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (RIZZINI *et al.*, 2019). Dois anos depois, houve a publicação de uma diretriz normativa nacional (Resolução 113 de 2006/Conanda), e apenas em 2012 aconteceu a publicação da lei do Sinase (SANTOS, 2018).

No ECA encontra-se uma breve descrição das medidas socioeducativas; já no Sinase, como o próprio nome diz, há o desenvolvimento do que é o Sistema Nacional Socioeducativo. Nesse Sistema estão descritas as competências da União, do Estado e dos municípios quanto ao atendimento socioeducativo, além da explicação dos programas de meio aberto e de privação de liberdade, bem como a exposição da avaliação e acompanhamento da gestão do atendimento.

Nessa lei estão descritos também a responsabilidade dos gestores, operadores e entidades de atendimento socioeducativo, o financiamento e a execução das medidas socioeducativas, os direitos dos adolescentes submetidos ao cumprimento de medida socioeducativa, além de estar assegurada a atenção integral à sua saúde.

O Sinase configura-se como um subsistema dentro do Sistema de Garantia de Direitos, que articula e integra os vários sistemas: de Justiça, de Assistência Social (Suas), Único de Saúde (SUS), de Educação e de Segurança Pública (CFP, 2012).

De acordo com Aginsky, Avila, Duarte, Ferreira, Fraga e Silva (2018, [s/p]), o Sinase contribui “para a defesa e garantia de direitos humanos dos adolescentes e a materialização das políticas públicas e sociais destinadas a estes sujeitos, mediante a articulação e intersectorialidade de tais políticas [...]”. Nesse sentido, o Sinase (2012) indica a importância da articulação entre as ações nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para os adolescentes que cumprem MSEs.

De acordo com o Sinase (2012), as medidas socioeducativas têm como objetivos, entre outros, a responsabilização do adolescente, sua integração social e a garantia de seus direitos. Quanto à responsabilização cabe uma reflexão crítica, pois o ECA indica que as políticas devem garantir às famílias as condições, materiais e simbólicas, para que elas possam exercer suas funções de cuidado, proteção e provimento. Também o Estado é (ou deveria ser) responsável pelo atendimento dos adolescentes, considerados prioridade absoluta, do ponto de vista legal, o que inclui a educação pública, a rede de saúde, a cultura, o lazer. Desse modo, a responsabilidade individualizada do adolescente e/ou de sua família, como proposto no Sinase (2012), não leva em conta as possíveis falhas das políticas públicas e desconsidera como a ausência do Estado dá margem para a inclusão desses adolescentes nas organizações criminosas.

Em relação à integração social do adolescente e à garantia de seus direitos individuais e sociais (SINASE, 2012), é importante considerar a dialética da inclusão/exclusão: o adolescente que cumpre medida socioeducativa, encontra-se, muitas vezes, excluído das políticas públicas de educação, de saúde, de cultura. A partir do momento em que comete um ato infracional e passa a cumprir MSE, ele está incluído na política de assistência social, o que faz com que passe a ter acesso às outras políticas. Rizzini *et al.* (2019) afirmam que o cumprimento das MSEs, especialmente as de meio aberto, pode ser compreendido como uma forma de passaporte para a inserção nas outras políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, após a análise das legislações e normativas desde o Código de Menores (1927) até o Sinase (2012), bem como dos princípios das políticas públicas de assistência social voltadas aos adolescentes autores de atos infracionais, percebe-se que, apesar dos esforços e dos grandes avanços, ainda há um resquício de culpabilização e responsabilização individualizadas do adolescente e/ou de sua família. As famílias muitas vezes são vistas como incompetentes por

não terem sabido educar seus filhos de maneira adequada; são também culpabilizadas pela pobreza, pela baixa escolarização e pelo desemprego de seus membros.

Em tempos de discussões sobre a redução da maioridade penal, compreender como os adolescentes autores de atos infracionais, a maioria deles negros, moradores de periferia e pertencentes às camadas populares, são protegidos pela legislação e pelas políticas públicas demonstra o comprometimento de toda a sociedade em relação a um grupo que tem seus direitos fundamentais violados cotidianamente.

REFERÊNCIAS

AGUINSKY, B. G. *et al.* **Os desafios do trabalho do assistente social na implementação dos princípios do SINASE**. II SERPINF. Seminário Regional Políticas Públicas intersectorialidade e família: formação e intervenção profissional, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1993

BRASIL. **Lei nº 11.065, de 1º de agosto de 2017**. Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: Diário oficial do Município, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Diário Oficial da União, 1979.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRITO, L. M. T. de. Liberdade Assistida no Horizonte da Doutrina de Proteção Integral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 133-138, abr.-jun., 2007.

CASTRO, J. R. **Jovens em conflito com a lei: desafios à garantia de direitos** (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas Escola de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação do em Medidas socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Jacqueline de Oliveira Moreira, Maria José Gontijo Salum & Rodrigo Torres Oliveira. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

MOREIRA, M. I. C. Adolescer entre a proteção e a tutela: Reflexões psicossociais sobre o Estatuto da Criança e do adolescente. In: MOREIRA, J. O.; GUERRA, A. M. C. (org.). **Leis, estruturas sociais e família**: sobre as adolescências. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2018. p. 281-284.

MOREIRA, J. de O *et al.* Medidas Socioeducativas com seus Dispositivos Disciplinares: o que, de fato, está em jogo nesse sistema? **Psicologia política**, v. 15, n. 33, p. 285-302, maio-ago., 2015.

PALOTTI, P. L. de M.; COSTA, B. L. D. Relações intergovernamentais e descentralização: uma análise da implementação do SUAS em Minas Gerais. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 19, n. 39, p. 211-235, jun. 2011.

PAULA, L. Da “questão do menor” à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas**, v. 15, n. 1, p. 27-43, 2015.

RIZZINI, I.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A. C de. **Adolescência, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, A. P. dos. Da proteção integral ao tratamento da delinquência juvenil: um breve percurso sobre o direito internacional da criança e do adolescente a partir do pós-guerra. In: MOREIRA, J. O.; GUERRA, A. M. C. (org.). **Leis, estruturas sociais e família**: sobre as adolescências. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2018. p. 171-189.

SCISLESKI, A. C. C. *et al.* A lei em conflito com os jovens: problematizando políticas públicas. **Rev. Polis e Psique**, v. 7, n. 2, p. 4-27, 2017.

SILVA, M. M. da. Assistência social na realidade municipal: o SUAS e a prevalência do conservadorismo. **R. Katál.**, v. 18, n. 1, p. 41-49, jan.-jun. 2015.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M de B. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais o nascimento da justiça juvenil. **Revista Angelus Novos**. USP, v. 10, p. 105-128, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

GISLENI VALEZI RAYMUNDO

Mestra em Direito Empresarial e Cidadania pela UNICURITIBA (Centro Universitário Curitiba), possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é advogada sênior da PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S/A. Tem experiência na área de Direito. CV: <http://lattes.cnpq.br/5605502113431213>

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações afirmativas 8, 104-106, 110
adolescente 110, 170, 172, 176, 232-245, 247-251
alfabetização 6, 210, 217, 219-226, 229-230
aluno 146, 206, 212-214, 217, 227-228
aprender 5, 61, 141, 143-146, 148, 151, 153, 161, 213-214, 221-223, 226-227, 230
aprendizagem 6, 9-10, 38, 107, 141-150, 153-155, 170, 173-174, 204, 209-210, 212, 214-215, 217-226, 228-231, 243
assédio sexual 5, 7, 12-19, 21, 23-26, 113
atos infracionais 6, 10, 240, 249-250

C

carcinicultura 5, 8, 88-91, 93-103
cidadania 5, 7, 11, 27-30, 35-37, 39, 41-42, 47, 55, 79, 105, 107, 134, 155, 172, 206-207, 219, 245, 252
criança 51, 53, 59, 170, 172, 176, 212, 216-230, 232-245, 247-248, 250-251
currículo escolar 6, 156, 213

D

deficiência 6, 9-10, 131, 142-143, 145, 147-151, 153-154, 204-216, 230, 239, 243
desenvolvimento econômico 74-75, 78, 80, 100
desenvolvimento sustentável 27, 32-33, 36, 41, 88-89, 91, 93-94, 97, 99-100, 103

desigualdade 5, 8, 10-11, 33-34, 73, 77-78, 83, 85, 107, 129-130, 136, 138-139, 192

dignidade sexual 112-113, 119-122, 124

direito 5-7, 9-16, 19, 22-23, 25-26, 28-30, 35, 40-41, 60, 79, 82, 88, 92, 99-105, 107-108, 112, 114-115, 119, 122, 124, 126-128, 130-134, 138-139, 148, 156-157, 159-161, 166, 169-170, 172, 175, 177-190, 192, 195, 199-200, 203-209, 214-216, 218-219, 232, 244-245, 247, 251-252

direito à educação 6, 10-11, 108, 170, 172, 204-207, 215, 232

direito à saúde 6-7, 177, 182-183, 186, 190

direito do trabalho 5, 12-13, 25-26

direitos humanos 2, 5-8, 11, 25-30, 34, 40-42, 44, 57, 79, 84-85, 88, 104-105, 108, 110-111, 117, 136-138, 140, 156, 158-160, 166-170, 172, 195, 207, 232, 242, 248

direitos sociais 29, 104, 106, 110, 239

discriminação 21, 23-24, 70, 84-85, 115-116, 124, 132-133, 136, 138-139, 161, 168, 197-198, 200, 236, 243, 245

E

educação 5-7, 9-12, 27-29, 35-41, 43-45, 49, 51, 53, 55, 72, 108-109, 141, 144-145, 148-151, 153-156, 170-176, 204-219, 224, 227, 230, 232, 235, 237, 244, 248-249

educomunicação 5, 7, 27-28, 35-41

ensino inclusivo 5, 141

escola 5, 10-11, 66, 104-105, 108-111, 144-145, 154, 170-175, 204, 206, 210, 213-217, 224-225, 231, 235, 250

estupro corretivo 5, 9, 112-114, 121-124

F

formação 7, 10, 41, 44, 77, 124, 128, 130, 154, 176, 204-205, 208-212, 214-216, 234, 250

G

gasvid 5, 7, 43-46, 55

gênero 5, 8, 10-11, 19-20, 43-44, 46-47, 56-57, 62, 69-74, 78-85, 99, 107, 113, 115-117, 126, 128-129, 132, 136-139, 168, 171, 192-193, 196-197, 199-201, 203

I

inclusão 7, 9-10, 85, 106, 111, 149-150, 152, 154, 171, 199, 209, 216-218, 230-231, 249

interseccionalidade 6, 192-193, 196-199, 201-203

M

modificabilidade cognitiva 5, 9, 141-142, 146, 154

mulher 5, 8-9, 12, 15-16, 19-26, 43-46, 48, 50-51, 53-54, 57-60, 63-68, 71, 80-81, 84-85, 114-118, 122-140, 194-195, 197-198

O

objetificação 22, 127, 136, 139

P

pandemia 6, 10, 27, 31, 34, 40, 116, 126, 170-171, 173-174, 176

políticas públicas 5-8, 10-11, 27, 34, 37, 43, 73-75, 78-80, 83-85, 87-88, 100, 104-111, 124, 126, 175, 177, 182-186, 188-189, 195, 199, 204-205, 207-209, 211, 214, 216-218, 230, 240, 247-251

povos indígenas 6, 9, 34, 156-157, 159-161, 164, 166, 169

preconceito 84, 114-116, 136

punição 6, 17, 55, 114, 119, 197, 240

prostituição 5, 8, 57-58, 60, 70, 72, 117, 199

proteção 6, 10, 14, 25-26, 28-29, 34, 43, 46, 88-89, 91-93, 95, 98, 100, 102-103, 118-119, 124-126, 137, 166-167, 177, 183-184, 187, 232-242, 245-246, 249-251

R

rede de proteção 6, 232, 234, 236-239

resgate histórico 6, 156

responsabilização 5, 7, 43-44, 46-47, 49-51, 54-55, 137, 243, 249

S

ser humano 5, 15, 20, 23, 30, 95, 108, 111-112, 127, 130, 135, 139, 142-143, 146, 148, 157-158, 166, 168, 205, 221

socioambiental 5, 27, 29, 35, 37-41, 91

subdesenvolvimento 77

sustentabilidade 5, 8, 35, 39-41, 88-90, 93-98, 100-101

T

tmce 5, 9, 141-145, 147, 149, 153-154

travestilidade 5, 8, 57

V

violência 5, 7-8, 12, 14, 20, 23-25, 34, 43-51, 54-56, 60, 112, 115-126, 129, 136-137, 139-140, 196, 200, 202-203, 234, 236-237, 244-245

vulnerabilidade 6, 9, 170-174, 199-200

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br