

# EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

## Diálogos Emancipatórios

VOL. 2

ORGANIZADORAS

Ana Maria de Barros  
Ana Maria Tavares Duarte  
Risonete Rodrigues da Silva  
Tânia Maria Goretti Donato Bazante

  
OLYVER

**EDUCAÇÃO, POLÍTICA E  
DIREITOS HUMANOS**  
Diálogos Emancipatórios

Volume 2

# DIREÇÃO EDITORIAL

---

**Maria Camila da Conceição**

## COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

---

**Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto**  
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Edson Hely Silva**  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

**Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo**  
Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

**Profª Dra. Ana Cristina de Lima Moreira**  
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim**  
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Profª Dra. Nara Salles**  
Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

**Profª Dra. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**  
Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

**Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar**  
Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

**Profª Dra. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo**  
Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

**Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

**Profª. Me. Francisca Maria Neta**  
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva**

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)  
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

**Profª Dra. Denize dos Santos**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima**

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

**Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

**Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques**

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do  
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

**Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos**

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen | UJAEN (Espanha)

**Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D**

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

**Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia**

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas | Asunción  
(Paraguay)

**Profª Dra. Mariana Anecchini**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)  
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de  
La Pampa | (Argentina)

**Prof. Dr. Miguel Angel Rossi**

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

ANA MARIA DE BARROS  
ANA MARIA TAVARES DUARTE  
RISONETE RODRIGUES DA SILVA  
TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE  
(ORGANIZADORAS)

# EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

## Diálogos Emancipatórios

Volume 2

Maceió-AL | 2020

  
OLYVER

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Maria Camila da Conceição  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira  
**DESIGNER DE CAPA:** Ana Carolina de Souza Silva

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2019 Editora Olyver  
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05  
Antares, Maceió - AL, 57048-230  
[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S290p

BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato

Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios. (Volume 2). [recurso digital] / Ana Maria de Barros. Ana Maria Tavares Duarte. Risonete Rodrigues da Silva. Tânia Maria Goretti Donato Bazante. (Orgs) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-48-2

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Política. 2. Direitos Humanos. 3. Cidadania. 4. Democracia. I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

## SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO.....	09
OS DIREITOS HUMANOS E A PROTEÇÃO ANIMAL	
Elizabeth Cristina Rabelo de Araújo	
Alessandra Viegas Gomes	
Ana Maria de Barros.....	15
O DIREITO À EDUCAÇÃO:	
Elementos Jurídicos Para Uma Plena Concretização	
Armando Morais Correia de Melo Filho	
Tânia Maria Goretti Donato Bazante.....	37
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SUJEITAS A PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE	
Fellipe Dias Torres	
Risonete Rodrigues da Silva.....	55
GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: Uma Análise Sobre os Cadernos de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos	
Joana D'arc da Silva Figueirêdo	
Ana Maria Barros.....	76
RELAÇÕES DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Diálogos Possíveis Entre Paulo Freire e Hannah Arendt	
Kalline Flávia S. Lira	
Ana Maria de Barros.....	98
A IMPRESCINDIBILIDADE DA POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO GARANTIDORA DO DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CARUARU/PE.	
Karinnny Lima de Oliveira	
Perpétua Dantas	
Joana D'arc da Silva Figueirêdo.....	122

<p><b>O DIREITO PENAL DO INIMIGO E A LEI ANTITERRORISMO BRASILEIRA: Uma Construção Teórica Frente a um Antigo Paradigma.</b>  Laudemiro Ramos Torres Neto  Vanessa Aleksandra de Melo pedroso.....</p>	136
<p><b>OS DESCARTÁVEIS E A BANALIZAÇÃO DE SUA CONDIÇÃO DE INVISIBILIDADE: Refletindo à Luz de Zigmunt Bauman e Luciano Oliveira</b>  Lucimary Elisabete Passos.....</p>	171
<p><b>AS GARANTIAS INDÍGENAS SOB A LUZ DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988</b>  Marllon Vinícius de Lima Barbosa  André Martins de Oliveir.....</p>	188
<p><b>ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA: Uma Análise dos Adolescentes Vítimas de Homicídios no Município de Santa Cruz do Capibaribe, entre 2012 e 2015</b>  Moisés Américo da Silva  Ana Maria de Barros.....</p>	200
<p><b>EDUCAÇÃO LAICA, RELIGIÃO E ESTADO DE DIREITO: Uma Reflexão Crítica</b>  Otávio José da Silva Neto  Ana Maria de Barros.....</p>	213
<p><b>MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO”. CLIENTELISMO POLÍTICO E EDUCAÇÃO MUNICIPAL: Um Estudo em Escolas de Caruaru</b>  Nara Larissa Silva Leite  Ana Maria de Barros.....</p>	242
<p><b>A NECESSIDADE E A IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS EM DIREITOS HUMANOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.</b>  Edilson Tavares Costa  Eliane Rocha da Silva  Flaviellen Barros Monteiro.....</p>	275

## APRESENTAÇÃO

---

O atual cenário político global acendeu temas que pensávamos vencidos nas atuais democracias. Mas, os ventos autoritários da política global trouxeram de volta fantasmas extremistas ligados à supremacia branca, a intolerância religiosa, a hostilidade as pautas emancipatórias dos movimentos sociais. No Brasil, estas forças avessas a democracia tomaram o poder pelo voto, nas eleições presidenciais de 2018 e vem produzindo um terrível desmonte das conquistas dos movimentos sociais e da sociedade brasileira desde o processo de redemocratização do país.

É nesse cenário caótico que vem se tornando crescente a hostilidade à pauta de luta em defesa dos Direitos Humanos que resolvemos publicar mais esta obra, a terceira coletânea de nosso grupo de pesquisa, que é também, um espaço de resistência e esperança, de homens e mulheres que acreditam que não podemos abrir mão das liberdades tão duramente construídas, apesar das desigualdades e do momento complexo em que vivemos.

Essa obra é resultado das ações do Grupo de Pesquisa, Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq que vincula pesquisadores e estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste) e do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE (Campus) Recife e Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. São trabalhos oriundos de artigos de conclusão de disciplinas do Mestrado em Direitos Humanos, estudantes da graduação em Pedagogia da UFPE e Faculdade do Belo Jardim – PE, AEB/FBJ e pessoas externas a UFPE, mas que freqüentam nossos grupos de pesquisa e extensão, além de TCCs orientados pelas pesquisadoras deste grupo.

Vale salientar que os textos apresentados neste livro são autônomos e, portanto, podem ser lidos isoladamente e o estilo de escrita de cada autor/a foram preservados. Os ensaios são frutos de orientações de graduação, pós-graduação, experiências e

conhecimentos das atividades profissionais dos autores e autoras, em diversas linhas de pesquisas, mas que dialogam diretamente com a questão dos Direitos Humanos. Assim, podemos transitar entre os mais variados temas de acordo com nosso interesse, pois não há um roteiro pré-definido para lê-los.

A produção científica foi organizada em dois volumes. Nesse volume 2, trazemos treze artigos científicos, desenvolvidos nos últimos dois anos de trabalho do coletivo de pesquisadores que realizam o diálogo entre o campus do Agreste em Caruaru- PE, Mestrado em Direitos Humanos em Recife e Faculdade do Belo Jardim – PE, AEB/FBJ.

Descrevemos em seguida cada um dos trabalhos que compõem esta obra e sua relevância para os estudos de Direitos Humanos na atualidade.

No primeiro artigo, *Os Direitos Humanos e a Proteção Animal*, as autoras: Elizabete Cristina R. de Araújo, Alessandra Viegas Gomes e Ana Maria de Barros, situam o leitor em um importante tema emergente dos Direitos Humanos, relatam, descrevem, analisam o lugar do Direito Humano a natureza como fonte de reflexões. Situam a crise do paradigma antropocêntrico frente ao biocêntrico e como esta discussão vem gerando novas formas de consciência da relação: ser humano/natureza e os direitos das formas de vida não-humanas em seu direito de ser e de existir.

O trabalho *O Direito a Educação: Elementos Jurídicos Para Uma Plena Concretização* tem como autores: Armando Morais Correia de Melo Filho e Tânia Maria Goretti Donato Bazante e traz em seu contexto a importância da Educação como um Direito Humano fundamental, além dos riscos de sua violação na formação integral da pessoa humana. Também nos situa nos imensos desafios para a concretização desse direito, principalmente, em um cenário de desigualdade social no contexto social brasileiro.

O estudo *Educação Inclusiva das Pessoas Com Deficiência Sujeitas a Pena Privativa de Liberdade*, realizado por Fellipe Dias Torres e Risonete Rodrigues da Silva nos revelam os desafios da

Educação Inclusiva em ambientes de privação de liberdade, trazem a reflexão à luz do Direito, mas também da Pedagogia, sua assertividade é de extrema relevância aos Direitos Humanos, por ser uma pauta extremamente invisível nos debates acadêmicos. A privação de liberdade já se mostra desafiadora para a organização da educação formal ou na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e quando se trata da pessoa humana com deficiência encarcerada o grau de exclusão é muito maior.

O trabalho *Gênero e diversidade Sexual: Uma Análise Sobre os Cadernos de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos* foi realizado por Joana D'arc da Silva Figueirêdo e Ana Maria de Barros, na perspectiva analítica no que concerne na forma como os temas Gênero e Diversidade são apresentados as/aos estudantes do ensino médio na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco. Assim, é uma pesquisa que trata dos sentidos e significados dos Direitos Humanos, no processo de ensino e aprendizagem dos jovens no processo de escolarização, e as implicações dessas discussões para docentes e discentes envolvidos no processo educativo.

No texto *Relações de Gênero, Educação e Cidadania: Diálogos Possíveis entre Paulo Freire e Hannah Arendt*, as autoras: Kalline Flávia S. Lira e Ana Maria de Barros apresentam princípios importantes do ponto de vista dos valores que norteiam a obra dos dois autores. Apesar de tradições filosóficas distintas as preocupações com a educação como um direito que possibilita ampliar as percepções do mundo de educadores e educandos. Além de descortinar realidades subjacentes, de acessar códigos da sociedade no que diz respeito ao “direito a ter direitos” (Hannah Arendt) e “o direito de ser mais” (Paulo Freire), além da importância da docência e dos os valores da participação, da autonomia do sujeito para a vivência de processos emancipatórios individuais e coletivos.

O estudo *A Imprescindibilidade da Política da Assistência Social Como Garantidora do Direito a Cidadania de Crianças e Adolescentes em Situação de Abrigamento Institucional no Município de Caruaru – PE*, realizado pelas autoras: Karinny Lima

de Oliveira, Maria Perpétua S. Dantas e Joana D'arc da Silva Figueiredo, o artigo revela a realidade dos serviços de proteção social especial de alta complexidade, e os desafios da assistência social para a garantia dos direitos e a efetivação de políticas públicas que promovam a dignidade humana de crianças e adolescentes em situação de abrigo.

O trabalho *O Direito Penal do Inimigo e a Lei Antiterrorismo Brasileira: Uma Construção Teórica Frente a Um Antigo Paradigma*. Nesse trabalho os autores: Laudemiro Ramos Torres Neto e Vanessa Alexandra de M. Pedroso descortinam a ideologia subjacente a esta perspectiva de política criminal presente no ordenamento jurídico brasileiro, mas, principalmente na segurança pública, seus impactos na seletividade penal que aprofunda as desigualdades sociais e reproduz as matizes do racismo, dos preconceitos sociais que vulnerabilizam os grupos sociais mais pobres da sociedade, aprofundando as violações de Direitos Humanos dos vulneráveis.

O trabalho *Os Descartáveis e a Banalização de Sua Condição de Invisibilidade: Reflexões à luz de Zigmunt Bauman e Luciano Oliveira*. Nesse texto, a autora Lucimary Elizabete Passos, demonstra como a realidade de miséria e desigualdade social viola a dignidade da pessoa humana, produzindo seres humanos descartáveis, passíveis de todas as formas mais graves de violações de Direitos Humanos. Refletindo essa desumanização da condição humana, relacionando-a ao modelo social excludente e indiferente que ocorre diante de nós, como se essas pessoas fossem invisíveis. A autora descreve como as leituras a despertaram para o insight deste artigo, na descortinação da realidade descrita em textos de Zigmunt Bauman e Luciano Oliveira, e a importância destes autores para compreender a relação entre invisibilidade e desumanização.

O estudo *As Garantias Indígenas Sob a Luz da Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Neste trabalho os autores: Marllon Vinícius de Lima Barbosa e André Martins de Oliveira demonstram a importância da Constituição

Federal de 1988 no protagonismo político dos povos indígenas, antes, sob da tutela do Estado. A Constituição Federal de 1988 marcou historicamente a vida dos indígenas no Brasil, fortalecendo sua luta coletiva por direitos e cidadania participativa, compreendendo-a como um ordenamento jurídico essencial a superação da tutela e fomentador de processos de emancipação dos povos originários no Brasil.

O trabalho *Adolescência e Violência: Uma Análise dos Adolescentes Vítimas de Homicídio no Município de Santa Cruz do Capibaribe - PE entre 2012 e 2015*. Nesse artigo os autores: Moisés Américo da Silva e Ana Maria de Barros apresentam o cenário de uma cidade do agreste de Pernambuco: Santa Cruz do Capibaribe, famosa pelo comércio de confecções, mas cujas políticas econômicas e avanços de seu comércio não acompanham as políticas para a juventude. O trabalho mostra o recorte de classe raça e sexo dos adolescentes vítimas de homicídios naquela cidade, como ocorre nas áreas periféricas de grandes cidades no Brasil.

O estudo *Educação Laica, Religião e Estado de Direito: Uma Reflexão Crítica*, nele os autores: Otávio José da Silva Neto e Ana Maria de Barros refletem sobre a importância da laicidade na educação como fundamento de uma sociedade democrática e do Estado de Direito. Compreendendo que o desrespeito a laicidade contribui para o domínio de visões religiosas hegemônicas, contribuindo para a intolerância e a violação do direito de liberdade de pensamento e conseqüentemente a tutela do espaço de pensamento livre que deveria existir na educação.

No artigo *“Manda Quem Pode, Obedece Quem Tem Juízo”*: *O clientelismo Político e a Educação Municipal. Um Estudo em Escolas de Caruaru – PE*, as autoras Nara Larissa da Silva Leite e Ana Maria de Barros analisam o sistema de favor e tutela, de troca de favores políticos que marca a realidade da educação em Caruaru-PE. As escolas são áreas de influência e territorialidade dos chefes políticos locais: Cabos eleitorais e vereadores, que na inexistência de concursos públicos, tutelam as liberdades dos educadores através de cargos comissionados e contratos temporários de trabalho, impactando

na ausência de experiências democráticas no interior das escolas municipais.

A coletânea se encerra com o artigo intitulado: *A Necessidade e a Importância de Estudos em Direitos Humanos para a Prática Pedagógica Docente*. Neste artigo, os autores: Edilson Tavares Costa, Eliane Rocha da Silva e Flaviellen Barros Monteiro, revelam a necessidade de que a prática pedagógica docente reflita os valores necessários a vida democrática, na medida em que a busca por uma escola democrática, passa por uma prática docente que valorize o diálogo, a empatia e a solidariedade entre os sujeitos mediados pela relação pedagógica pautada nos Direitos Humanos.

Diante da pluralidade de temas apresentados ao leitor, compreendemos que esta coletânea de reflexões sobre os mais variados temas dos Direitos Humanos dialogam com o título que escolhemos para esta obra, pois estes temas vinculam necessariamente: Direitos Humanos, Política e Educação, como temas interligados, cujo debate nos desafia a trilhar por diálogos emancipatórios.

Dessa forma, convidamos o leitor a caminhar pelas reflexões que construímos juntos, na pesquisa séria, na dedicação acadêmica que reúne professores, pesquisadores, extensionistas da UFPE, PPGDH, Centro Acadêmico do Agreste, AEB/FBJ e a comunidade externa numa aventura de construção coletiva que tem o grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos como instrumento dinamizador. Boa Leitura!

As Organizadoras

# OS DIREITOS HUMANOS E A PROTEÇÃO ANIMAL

---

Elizabete Cristina Rabelo de Araújo<sup>1</sup>  
Alessandra Viegas Gomes<sup>2</sup>  
Ana Maria de Barros<sup>3</sup>

## Introdução

O tema ora tratado apresenta a relação entre a proteção animal e os Direitos Humanos. Mesmo sendo um desafio, compreender esta relação é possível. A proteção animal situa-se no debate do Direito Humano à natureza e à sustentabilidade. Esse debate cresceu ao longo do processo de globalização e tem encontrado nas redes sociais amplas possibilidades de difusão das ações solidárias, ajudando a criar uma nova consciência ambiental sobre os Direitos Humanos, ampliando os campos de estudos acerca da compreensão de que a natureza é sujeito de direitos. Compreender este tema requer o entendimento, de fato, do significado do termo “*Direitos Humanos*”, tendo em vista que se destaca a interpretação limitada por parte da maioria das pessoas.

Os Direitos Humanos se interrelacionam com diversas ramificações e atuam como reparadores de danos oriundos da ineficácia do Estado que se nega a atender à determinação constitucional que direciona ao poder público e à coletividade, a defesa do meio ambiente. O direito humano à natureza está

---

<sup>1</sup> Mestre em Direitos Humanos – UFPE, Especialista em Direito Ambiental – FACINTER/UNINTER, Articuladora de Programas e Projetos de Políticas Públicas na Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru, Membro do Conselho Municipal de Educação de Caruaru. elicrisrabelo@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em caráter especial em Direitos Humanos – UFPE, Especialista em Gestão Imobiliária – FAFICA, Advogada. alessandraavg@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Ciência Política pela UFPE, Professora Associada 1 da Universidade Federal de Pernambuco. anamaria.ufpe@yahoo.com.br

contemplado na Constituição Federal de 1988 onde encontramos espaço dedicado ao meio ambiente e à importância dele para o planeta e as suas variadas formas de vida. As perspectivas negativistas e antropocêntricas da humanidade não reconhecem a natureza e os animais como sujeitos de direitos. Isto tem provocado as violações dos direitos dos animais. Tais perspectivas somadas às poucas leis que regulamentam a proteção animal, têm tornado mais difícil a relação entre a humanidade e sua responsabilidade frente à proteção do meio ambiente. Em relação à proteção animal, os desafios são diversos. Alguns destes desafios, bem como a relação entre dispositivos legais e o princípio da solidariedade serão tratados no decorrer deste artigo.

## **A relação dos Direitos Humanos com o exercício da proteção animal**

Compreender a relação dos Direitos Humanos com o exercício da proteção animal é possível a partir do aprofundamento do conhecimento sobre o que são os Direitos Humanos e sua abrangência. Tem sido um desafio constante para os pesquisadores desta área, construir junto à sociedade, a consciência do que são tais direitos. A dificuldade da maior parcela da sociedade em entender o sentido dos Direitos Humanos, dá-se em face da interpretação limitada por parte da maioria das pessoas que, ainda, não vislumbram o fato de que os Direitos Humanos não se atêm às questões voltadas, unicamente, à defesa dos indivíduos que cometeram atos ilícitos. Faz-se primordial compreender que sua abrangência é muito mais ampla!

(...) os princípios dos direitos humanos persistem ao longo da história, como aspiração de liberdade e de igualdade e como fundamento da justiça social. Enquanto construção inacabada, os direitos humanos são examinados à luz da sua historicidade. (Grifo nosso) (DIAS, 2010, p.21).

Enquanto fundamento da justiça social, considerando-se que se trata de um conjunto de princípios que está em constante construção, é essencial entender os Direitos Humanos como uma rede de atuação que se ramifica por todos os espaços que constituem uma sociedade. Os Direitos Humanos compõem um poder de atuação indivisível, interrelacionado em suas diversas ramificações. Acerca desta maneira de entender os Direitos Humanos, a ONU (Organização das Nações Unidas), 2017, afirma:

Os Direitos Humanos são indivisíveis, interrelacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros. (ONU, 2017, p.15)

Os Direitos Humanos se efetivam em âmbitos diversos da construção social, atuando como reparador dos danos provocados pela ausência da atuação eficaz do Estado. Sendo interrelacional e estando em diversas vertentes da sociedade, os Direitos Humanos alcançam as relações, também, com o meio ambiente. É possível identificar esta relação a partir do que nos apresenta a Constituição Federal de 1988, quando se refere à construção da ordem social brasileira e determina ao poder público e à coletividade a defesa do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado que proporcione a sadia qualidade de vida

É na luta pela aplicabilidade deste direito que residem os movimentos sociais de proteção aos animais, constituídos por pessoas que atuam diretamente na defesa do Direito Humano ao equilíbrio ambiental, exercendo atividade que, constitucionalmente, está determinada como incumbência do poder público: assegurar e efetivar o equilíbrio do meio ambiente, protegendo a fauna contra as práticas que submetam os animais à crueldade.

Observa-se que é ao poder público que é direcionada a responsabilidade pelos cuidados ambientais quando a Carta Magna afirma a sua incumbência de proteger a fauna e a flora, bem como

controlar as práticas que coloquem em extinção ou submetam os animais à crueldade.

Art. 225 - 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.

§1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder público:

I – Preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

[...] VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

As discussões sobre a proteção ambiental, bem como sobre a proteção dos animais não se limitam ao regramento constitucional e se aproximam dos debates acerca dos Direitos Humanos em outras instâncias sociais, tendo em vista que já se reconhece que proteger o meio ambiente é proteger a espécie humana, aceitando-se as demais espécies animais como novos sujeitos de direitos e componentes de um mesmo meio ambiente. Sobre este reconhecimento por parte da humanidade, de que os animais precisam ser tratados como sujeitos de direitos, afirmou o filósofo italiano, Norberto Bobbio:

Olhando para o futuro, já podemos entrever a extensão da esfera do direito à vida das gerações futuras, cuja sobrevivência é ameaçada pelo crescimento desmesurado de armas cada vez mais destrutivas, assim como a novos sujeitos, como os animais, que a moralidade comum sempre considerou apenas como objetos, ou, no máximo, como sujeitos passivos, sem direitos (...) (BOBBIO, 1992, p.63)

Quando há esse reconhecimento, a humanidade toma para si a responsabilidade de proteger estes novos sujeitos à medida que o

poder público não cumpre com a obrigação de resguardar o meio ambiente e a fauna, conforme foi determinado pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Singer (1998) trata-se de uma mudança paradigmática, pois requer uma transformação da visão de mundo, ou seja, a superação da visão antropocêntrica, na qual a natureza e os animais estão a serviço e subordinados aos homens, por uma visão biocêntrica, onde todas as vidas são importantes e constituem.

O paradigma ao qual se refere Singer (1998), e que se mantinha estabelecido era de que apenas os humanos possuem dignidade. Este paradigma não atende mais às demandas que se relacionam aos direitos dos animais. A matriz teórica tradicional foi rompida a partir da construção de uma legislação ambiental que foi estruturada no biocentrismo que reconhece o respeito à natureza, preconizando o valor da vida e que todos os seres possuem valores morais.

O valor da vida constitui um problema ético notoriamente difícil e só podemos chegar a uma conclusão racional sobre o valor comparativo da vida humana e da vida dos animais depois de discutirmos o valor da vida em geral. Entretanto, podemos extrair conclusões importantes do alargamento, para além da nossa espécie, do princípio da igualdade na consideração de interesses, independentemente das nossas conclusões acerca do valor da vida.” (SINGER, 1993, p.46)

Esse novo entendimento tem reformulado a teoria do direito a partir dos conceitos mais básicos. Há correntes filosóficas que discutem os direitos dos animais e uma destas correntes ressalta o bem-estar animal, negando que seja possível qualquer manifestação de sofrimento aos animais não humanos (desde que seja necessária) e segue pregando a exploração institucionalizada que adote ações que minimizem esse sofrimento. A outra corrente chamada de

abolicionismo é contrária a toda forma de uso dos animais e afirma que a exploração institucionalizada dos animais equivale à escravidão.

Comprova-se por estudos recentes que a relação saudável entre a espécie humana e outras espécies animais produz efeitos benéficos, sendo eles psicológicos, fisiológicos e sociais.

O desenvolvimento da relação entre o ser humano e o animal de companhia ocorre no âmbito de uma mudança comportamental importantíssima da própria sociedade, que passou a cultivar vários hábitos (...) (SANTANA e OLIVEIRA, 2006, p.70).

A atuação dos protetores de animais oferece, dentre outros benefícios, a saudável convivência entre seres humanos e animais, o que promove o bem estar social, benefício este atribuído a toda coletividade. Faz jus ao conceito atribuído à terceira geração dos Direitos Humanos, que trata da fraternidade constituída em elementos como um meio ambiente saudável, equilibrado e em paz, considerando, não apenas os humanos como compositores deste meio, mas toda a fauna como partes constituintes de um meio ambiente completo.

A relação dos Direitos Humanos com o exercício da proteção animal encontra esteio nos princípios da solidariedade e da empatia. A atuação dos protetores tem como resultado, o equilíbrio ambiental. Sendo o equilíbrio ambiental um dos resultados da proteção aos animais, um bem comum e um direito humano de terceira dimensão, conclui-se que a proteção animal está ligada aos Direitos Humanos, também, pelos campos da sustentabilidade e do equilíbrio do meio ambiente.

## **Desafios da proteção animal**

Os desafios da prática da proteção animal são diversos. Dentre eles está o enfrentamento às concepções que a humanidade desenvolveu ao longo da evolução, nas relações com as demais

espécies animais. Historicamente a humanidade tem se colocado em posição de conflito na sua relação com a natureza e a sociedade. O antropocentrismo, a banalização do sofrimento das outras espécies, o senso de “coisificação” da vida dos animais são alguns dos comportamentos humanos cristalizados e que promovem a reprodução de atitudes que refletem o desprezo pela existência animal, desconsiderando, inclusive, a senciência destes. Como exemplos destes comportamentos, podemos citar os maus-tratos e o abandono dos animais, que apesar de configurados como crime, são constantemente praticados no Brasil.

O abandono de animais é algo muito frequente no país. A Organização Mundial da Saúde – OMS, estima que cerca de 30 milhões de animais vivem nas ruas. Mas é para tentar reverter esse quadro que ONGs e protetores de animais trabalham em prol dessa causa (MACHADO e FALCONI, 2016).

A proteção animal se mantém em bases que perpassam pelo conceito de necessidade, pois atua como remédio para a ausência de políticas públicas sendo fundamental no socorro imediato à sobrevivência dos animais. Tem como principal fundamento a conscientização por parte dos protetores daquilo que, de fato, representa o valor da vida. A ação de proteção animal comporta em sua essência, valores morais e legais, princípios tais como o da dignidade, o da solidariedade e o da empatia, além de envolver, emocionalmente, aqueles que se propõem a tal missão. Nessa seara também percebemos que o cidadão comum passa a realizar uma atividade que deveria ser realizada pelo Estado, sem que tenham as condições necessárias para tal, de forma precária, sem os equipamentos e o conhecimento técnico necessário.

Ao longo da história, a relação entre humanos e animais foi construída em bases conflituosas. Os humanos, em busca da sobrevivência, desenvolveram artifícios para que a espécie mantivesse sua existência. Dentre estes artifícios criou a civilização,

afastando-se do seu meio natural, promovendo o distanciamento dos seus instintos. Tais mudanças trouxeram, aos humanos, reflexos psicológicos oriundos da privação da vivência daquilo que lhe estrutura a essência: o meio ambiente natural e todos os elementos que o compõem.

Assim, separar-se e sua natureza animal foi o meio encontrado pelo homem para se superar diante da supremacia ameaçadora da natureza, e, essa distinção, vem servindo como paradigma civilizatório, a ponto de ter sido a origem do 'especismo' e da resistência do homem em reconhecer a sua natureza animal, assim como em considerar os demais seres vivos como objetos passíveis de apropriação e domínio. (SANTANA, 2006, p.4)

A perspectiva negativista da humanidade para com os animais evoluiu a partir de alguns fatores e suas influências sobre a humanidade. Pode-se citar como exemplo a influência de religiões monoteístas que apresentam o ser humano como a principal criação; o racionalismo filosófico que enalteceu o antropocentrismo, originando o princípio que afirma que o homem é a medida de todas as coisas; a teoria mecanicista que afirma que os animais não possuem alma, sendo meros objetos mecânicos, insensíveis a sofrimentos.

A partir desta concepção, os demais seres que dividem o meio ambiente com os humanos são tidos como inferiores e com finalidade de servir à humanidade. Assim, os animais e a natureza de forma geral estão a serviço do ser humano numa relação utilitarista, não havendo nenhuma horizontalidade e sim a verticalização da relação ser humano- natureza. Este posicionamento dos humanos tem sido um imenso desafio enfrentado por aqueles que, tendo uma visão diferenciada da que foi construída ao longo da história, enfrentam a missão de proteger os animais.

Dentre tantas adversidades, pode-se ressaltar a ausência da aplicabilidade de leis que estructurem suas atuações. Rotineiramente,

os defensores da vida e dignidade animal tomam a iniciativa de resgatá-los pela força do desejo de salvar vidas, colocando em risco a sua própria segurança em decorrência de alguma possível reação adversa. Exemplo desta possibilidade ocorre quando os(as) protetores adentram uma propriedade privada para resgatar algum animal. Ações assim colocam o objetivo de salvar a vida do animal se torna, neste contexto, primordial. Geralmente, é no interior do domicílio fechado que os maus-tratos ocorrem. Isto se dá em decorrência de o agressor se sentir protegido na inviolabilidade do domicílio. Enrijece a sensação de proteção do agressor, o Decreto-Lei número 3.914, de 9 de dezembro de 1941, que instituiu o Código Penal, em seu Capítulo VI – Dos Crimes Contra a Liberdade Individual, Seção II – Dos Crimes Contra a Inviolabilidade do Domicílio, Artigo 150. Este dispositivo legal, que trata da violação de domicílio, descreve:

Entrar ou permanecer, clandestina ou astuciosamente, ou contra a vontade expressa ou tácita de quem de direito, em casa alheia ou em suas dependências:

Pena – detenção, de 1(um) a 3(três) meses, ou multa.

§1º Se o crime é cometido durante a noite, ou em lugar ermo, ou com o emprego de violência ou de arma de fogo, ou por duas ou mais pessoas

Pena – detenção de 6(seis) meses a 2(dois) anos, além de pena correspondente à violência.

§2º Aumenta-se a pena de um terço, se o fato é cometido por funcionário público, fora dos casos legais, ou com inobservância das formalidades estabelecidas em lei, ou com abuso de poder. (Grifo nosso) (CÓDIGO PENAL, 1941).

Diante do dispositivo legal supracitado, percebe-se que este foi redigido com o claro objetivo de impedir a entrada de pessoas alheias ao domicílio. Ressalta o aumento da pena caso a invasão ocorra “*durante a noite, ou em lugar ermo*”, justamente, quando, e, onde ocorrem os mais graves crimes de maus-tratos. É importante observar, também, que o impedimento se refere à entrada de duas ou mais pessoas, o que normalmente ocorre em caso de resgate de

animais, tendo em vista que um protetor nunca age sozinho por questões de segurança, de necessidade de transporte e socorro do animal em risco.

O despreparo e a ausência de conhecimento da lei, por parte de alguns protetores por ocasião da sua atuação, como a não observância das limitações legais, por exemplo, culminam por gerar prisão e as consequências, certamente, refletirão na vida pessoal e profissional destas pessoas que, na intenção de salvar os animais, põem em risco as suas liberdades. É possível exercer o salvamento dos animais, contudo, é imprescindível que seja cumprido o procedimento jurídico equivalente à demanda de busca e apreensão domiciliar. Esta busca será por instrumentos utilizados na prática de crime ou utilizados para fins delituosos, bem como para colher qualquer elemento de convicção de que foi praticado o delito, neste caso, o crime de maus-tratos a animais. Contudo, atuar de acordo com o devido processo legal é um desafio que requer tempo e a participação de outros agentes legalmente revestidos de autorização, além dos protetores animais.

Em Caruaru, município do Agreste de Pernambuco, grupos de proteção animal têm agido por meio da judicialização das causas, fato este que tem ampliado os campos das discussões e de envolvimento social com a causa da proteção animal. A necessidade de atuação junto ao poder judiciário aumentou em decorrência dos excessivos casos de maus-tratos e a ausência de punição para os criminosos, pois, no Brasil, maltratar animais de qualquer espécie é considerado crime ambiental, previsto na legislação, (Artigo 32 da Lei 9605, de 12 de fevereiro de 1998, denominada Lei de Crimes Ambientais).

As buscas em domicílios precisam ser devidamente autorizadas pela Justiça, devem ocorrer seguindo o que prevê a legislação o que, muitas vezes, torna lento o procedimento de resgate dos animais, podendo ocorrer até a morte do animal. A falta de conhecimento, por parte da população, acerca das suas obrigações legais, também é fator gerador da necessidade de atuação dos

protetores de animais. A maioria não sabe, mas a responsabilidade pela vida animal é, em primeiro instante, do (a) seu (sua) tutor (a). Neste caso específico, a prática de abuso e maus-tratos aos animais faz com que haja elevado número de intervenções dos protetores, demandando, também, a ação policial e, em caso de comprovação de ação criminosa, a impetração de ações judiciais. A falta de conscientização e apoio policial são desafios a serem enfrentados pelos protetores da vida e dignidade animal. Na maioria das vezes, por desconhecimento da Lei de Crimes Ambientais ou por entender que há urgências a serem priorizadas, há recusa em atender aos chamados dos protetores de animais quando, estes, acionam a polícia mediante flagrante de maus-tratos.

Tão difícil quanto não poder contar com o apoio da polícia, é o fato de o protetor animal não poder contar, também, com a gratuidade dos serviços profissionais da medicina veterinária para socorrer os casos mais graves de animais que se encontram demasiadamente debilitados. Além de não poder contar com este apoio médico, os protetores não dispõem de equipamentos que possibilitem o resgate, muitas vezes feitos em ambientes insalubres e de risco, também, para os protetores. Essa é uma realidade na maior parte do país, quanto menor a cidade, menor a presença de grupos de proteção animal ou de envolvimento do poder público.

As ações das organizações de protetores: sejam através de ONGs, ou mesmo coletivos de grupo que se formam na vizinhança ou na internet, têm surtido efeito positivo: ampliaram-se as denúncias junto ao Ministério Público ou ao Poder Judiciário. Na cidade de Caruaru - PE, estas demandas vêm sendo encaminhadas por dois grupos: UDERVA (União em Defesa e Respeito à Vida Animal) e GAEDA (Grupo de Apoio Especial e Defesa Animal), apoiados por grupo de protetores que pressionam o poder público e o sistema judiciário em relação aos casos de maus-tratos, cobrando, também, a efetivação de mais atendimentos médicos-veterinários. De acordo com Gohn (2011) os movimentos sociais em sua tensão com

Estado fazem crescer a cidadania e as conquistas sociais, elementos que são essenciais à vida democrática e à saúde das democracias.

A falta de espaços para acolhimento dos animais resgatados é mais uma barreira enfrentada pela ação de proteção animal, acarretando, na maioria das vezes, a iniciativa própria de levar o animal resgatado para as suas residências. Apesar de ser uma iniciativa especialmente solidária, acarreta aos protetores, despesas que superam as programadas, além de requerer mudança de hábitos, reestrutura nos espaços físicos, dentre outras alterações na composição das rotinas dos protetores de animais. Têm sido cada vez mais frequentes, anúncios e campanhas de adoção de animais, em sua maioria através das redes sociais, instrumento este que tem sido de extrema importância para o sucesso dos direcionamentos dados aos animais resgatados. Além disto, as redes sociais têm possibilitado maior visibilidade para a causa animal sendo fundamental na construção de uma nova consciência social da relação entre humanos e animais. Nestes espaços virtuais também são expostas as campanhas e os casos de violações de direitos. Apesar da imensa quantidade de denúncias, o poder público não possui, ainda, uma política que efetivamente controle a reprodução dos animais em situação de rua e intimide ações de maus-tratos, de maneira que os protetores acolhem os animais e os levam para suas residências, ocorrendo o acúmulo e suas consequências. Trata-se de uma clara questão de saúde pública.

O limite entre ser protetor e acumular é muito pequeno. A proteção envolve o cuidado e o respeito à dignidade do animal, enquanto a acumulação é um problema de natureza psíquica, resultante da atuação de quem não leva em conta o sofrimento animal. Em situação de acumulação, os animais sofrem os maus-tratos pela ausência de higiene, alimentação e cuidados com a saúde. Este é mais um dos desafios trazidos à discussão e que envolve saúde pública, conhecimentos sobre zoonoses, capacidade e cuidados técnicos.

O uso das redes sociais para divulgar as campanhas de adoção é visto como um meio de direcionar, de modo responsável, os animais resgatados das situações de risco, inserindo-os em grupos familiares que possam oferecer uma vida com dignidade. Trata-se de mais um “remédio” para sanar as escassas políticas públicas voltadas à demanda dos direitos dos animais que garantam abrigos condizentes com uma condição de vida saudável. Neste caso, as redes sociais exercem papel de suma importância na minimização do problema.

Geralmente, o número de pessoas que se sensibilizam com a prática da adoção ainda é insignificante. Mesmo em situações extremas, a prática do acolhimento animal ocorre com limitada frequência. Como exemplo de situação extrema, podemos citar a fase de pandemia do COVID-19, enfrentada mundialmente no decorrer do ano de 2020, ocasião em que as pessoas buscaram adotar animais para fins de companhia diante do enfrentamento à solidão e ao isolamento, com a justificativa de remediar a solidão provocada pelo referido isolamento social indicado pelas autoridades sanitárias. Não apenas nestes casos, mas em casos mais rotineiros, após adotar os animais, muitos são os indivíduos que os devolvem às ruas. Isto acontece porque há o fim do processo de solidão, bem como há o experimento da convivência diária com as necessidades existenciais dos animais, os custos e as mudanças que a adoção traz para a vida da família adotante.

As feiras de adoção são alternativas encontradas pelos protetores. Nestas feiras ocorrem eventos educativos e de conscientização da responsabilidade, bem como o registro dos adotantes para que possam ser acompanhados no processo de adaptação. Porém, mesmo com o aparato informativo, o processo de adoção vai requerer cuidados com a saúde dos animais e há limites, como por exemplo, o da assistência médica veterinária. Não há a oferta deste serviço de forma gratuita. Este é outro ponto a ser compreendido como mais um desafio da proteção animal tendo em vista que, na maioria dos casos, os animais resgatados precisam de

atendimento médico veterinário de urgência por terem sido submetidos ao sofrimento. Por não conseguir o atendimento rápido na rede pública de saúde, o protetor animal assume, com recursos próprios, os tratamentos para os animais resgatados. Aos finais de semana, a situação fica ainda mais difícil, pois não há plantão público de atendimento veterinário e clínicas populares que atendam a esta demanda. Toda esta situação gera, para os protetores, o ônus de custear a saúde dos animais acolhidos. Proteger os animais vai além de enfrentar os desafios. Trata-se de uma atuação que tem por missão salvar vidas e possibilitar a existência animal com dignidade.

## **Alguns dispositivos legais que amparam a proteção animal e a relação com o princípio da solidariedade**

Para tratarmos dos dispositivos legais que amparam a atuação dos protetores dos animais, precisamos entender que tal esteio jurídico decorreu da evolução no âmbito dos Direitos Humanos e que se deu a partir de meados do século XX quando o conceito de solidariedade passou a ser aprofundado nos espaços de luta pela efetivação dos Direitos Humanos. O conceito de solidariedade ganhou contornos políticos durante a Revolução Francesa, ao ser reivindicado o ideal de fraternidade na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, de acordo com o conceito de Peterke (2013). Sorto (2011) apresenta o histórico do trajeto semântico da ideia de solidariedade, o qual é preciso ser apresentado para que se compreenda a evolução do conceito de Direitos Humanos e como estes direitos se vinculam à proteção animal.

No início do século XIX, a solidariedade passou a ser mais referenciada onde, antes, a fraternidade era proferida por ser sinônimo de irmandade e amizade. Esse novo entendimento no conceito de solidariedade acabou por transformar o paradigma tradicional dos Direitos Humanos, pois possuíam uma abordagem individualista de

aplicação. Os Direitos Humanos de solidariedade, de acordo com PETERKE (2013, p. 79):

(...) São baseados nos direitos humanos individuais, mas enriquecidos por interesses essenciais da humanidade como um todo, entre outros, a preservação do meio ambiente, paz e desenvolvimento regional.

Por conseguinte, o direito ao meio ambiente preservado, incluindo aí a proteção dos animais, passou a ser considerado um direito de terceira dimensão dentro do rol dos Direitos Humanos, sendo elevado à proteção constitucional. Isso se deve ao debate sobre a existência de deveres de solidariedade iniciados no meio do século passado. Tais debates deram origem à teoria geracional de Karel Vasak que, segundo Torrano (2014) faz uma relação entre direitos e o lema da Revolução Francesa: “*liberté, égalité et fraternité*”, classificando os Direitos Humanos em três gerações: a primeira geração (liberdade), segunda geração (igualdade) e terceira geração (fraternidade).

Compreendendo os Direitos Humanos a partir da solidariedade, sabendo que são fundamentais para a efetivação da dignidade humana, entendendo que tais direitos são compostos por dimensões e que o direito ao equilíbrio ambiental é um dos direitos de terceira dimensão, conclui-se que a proteção aos animais (imprescindível ao equilíbrio ambiental) precisa ter consideração constitucional e ser amparada por previsão legal.

A partir do entendimento acerca de como se deu a evolução da solidariedade nos campos dos Direitos Humanos, passamos a entender que os protetores de animais se revestem do princípio da solidariedade e atuam voluntariamente com respaldo legal. Exemplo deste aparato legal se encontra no art. 5º, inciso XI, da Constituição Federal:

A casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar

socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial.  
(Grifo nosso) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O Decreto-Lei número 3.914, de 9 de dezembro de 1941, o Código Penal, em seu Capítulo VI – Dos Crimes Contra a Liberdade Individual, Seção II – Dos Crimes Contra a Inviolabilidade do Domicílio, Artigo 150, em que trata da violação de domicílio, descreve em seu §3º que

Não constitui crime a entrada ou permanência em casa alheia ou em suas dependências:

[...]

II – a qualquer hora do dia ou da noite, quando algum crime está sendo ali praticado ou na iminência de o ser. (Grifo nosso).

Ainda, nos artigos 301 a 303 do Código de Processo Penal são identificados os dispositivos que respaldam a atuação dos protetores. Os artigos 301 e 303 do Código de Processo Penal determinam que, em caso de flagrante delito decorrente da prática de crime (e maltratar animais é crime, como descrito na forma do art. 32 da Lei nº 9.605/98 – Crimes Ambientais), a propriedade pode ser invadida a qualquer hora do dia ou da noite para que aconteça a libertação do animal que esteja sendo vítima de maus-tratos. Vejamos o que dizem estes dispositivos legais:

Art. 301 – Qualquer do povo poderá e as autoridades policiais e seus agentes deverão prender quem quer que seja encontrado em flagrante delito.

Art. 302 – Considera-se em flagrante delito quem:

I – está cometendo a infração penal;

II – acaba de cometê-la; (CÓDIGO DE PROCESSO PENAL, 1941)

A Lei de Crimes Ambientais, em seu Artigo 32, descreve que

Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos:

Pena – detenção, de 3(três) meses a 1 (um) ano e multa.

§1º Incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos.

§2º A pena é aumentada de 1/6 (um sexto) a 1/3(um terço), se ocorre morte do animal. (LEI 9605, 1998).

Analisando estes regramentos pode-se afirmar que qualquer cidadão (ã), membros de ONGs e grupos de proteção animal, autoridades ambientais e fiscais da vigilância sanitária têm o direito de ingressar no local, com o apoio da polícia e resgatar o bicho em sofrimento para prestar o devido socorro. É importante que a ação seja: filmada e fotografada - do início ao fim – para resguardar direitos dos invasores e dos animais resgatados e, após sua conclusão, seja imediatamente lavrado o boletim de ocorrência policial, objetivando responsabilizar civil, penal e administrativamente o agente causador do crime contra o animal acudido. Ao aplicar a legislação e o princípio da solidariedade como eixos de estruturação das suas atuações, os movimentos de proteção animal se fortalecem cada vez mais.

## **Considerações finais**

O estudo apresentado proporcionou compreender melhor como se dá a relação entre os Direitos Humanos e o exercício da proteção dos animais. Esclareceu que, mesmo sendo um desafio, é possível entender como ocorre essa relação. Os Direitos Humanos estão presentes nos diversos âmbitos da sociedade e possuem os movimentos sociais como forças para que haja o equilíbrio no cumprimento dos direitos dispostos na Constituição Federal de 1988, tendo em vista a inércia do poder público.

O texto também buscou esclarecer que os debates sobre a proteção ambiental e a proteção animal ultrapassam os limites das discussões nos grupos de proteção e adentram os espaços acadêmicos e institucionais, quebrando paradigmas e reformulando teorias do Direito. Podemos trazer como exemplo, o julgamento do Supremo Tribunal Federal (ADI 4.983/CE), que teve como objeto a Lei 15.299, de 08 de janeiro de 2013, do Estado do Ceará e que regulamenta a vaquejada como prática desportiva e cultural. Trata-se de conflito entre a cultura e o meio ambiente sadio, no qual o STF interpretou um direito de segunda geração/dimensão – no caso, a cultura – à luz do conceito de solidariedade que pertence à terceira geração/dimensão de direitos, efetivando assim o direito ao meio ambiente sadio. Desta forma, existe uma concepção de dever de solidariedade para com os animais, tendo em vista que um meio ambiente sadio irá garantir uma prosperidade humana das gerações presentes e futuras.

Também tratamos que as relações entre os Direitos Humanos e a proteção dos animais têm esteio nos princípios da solidariedade e da empatia. Contudo, os movimentos de proteção animal enfrentam muitos desafios tais como os comportamentos estruturalmente antropocêntricos; a ausência de políticas públicas específicas para a causa; a falta de conscientização da população sobre a responsabilidade civil de cuidar dos animais, dentre outras. Mesmo assim, os protetores de animais não se intimidam! São movidos pelo desejo de salvar vidas. Por diversas vezes colocam suas vidas em risco para lidar com os próprios agressores e com a falta de equipamentos de proteção. Seguem de amparados por poucos dispositivos legais, dentre eles o artigo 150 do Código Penal e o artigo 32 da Lei 9605/1998.

Há importante projeto de Lei nº 1095/2019 que tramita no Congresso Nacional e que visa alterar a Lei nº 9.605/ 1998 (Lei de Crimes Ambientais), para aumentar as penas cominadas aos crimes de maus-tratos aos animais quando se tratar de cão ou gato, prevendo pena de reclusão, de um a quatro anos, e multa, além de punir

estabelecimentos comerciais ou rurais que concorrerem para a prática desse tipo de crime. Também é possível verificar que, apesar dos inúmeros avanços ocorridos ao longo do tempo para a concretização dos direitos dos animais, o Sistema de Justiça não tem sido suficiente para a proteção destes e não possui quadro de punições devidas aos infratores, vez que no Brasil ainda não há uma grande preocupação com a causa animal, como em outros países adeptos ao sistema no Common Law e que já criaram uma área específica de direito animal.

Observa-se, assim, que as únicas leis existentes que versam sobre o direito dos animais não são leis específicas, mas sim, leis ambientais que trazem em seu bojo artigos que versam sobre a proteção da fauna, enquadrando-se assim o direito dos animais. O sistema jurídico brasileiro necessita reconhecer os animais como sujeitos de direitos. É imprescindível a elaboração de mais leis de proteção aos animais com a previsão de punições e multas severas, bem como se faz essencial que ocorra a destinação de verbas públicas às ONGS de proteção animal e a conscientização da sociedade no respeito aos animais.

Com o aumento das denúncias de maus-tratos e movidos pelo princípio da solidariedade, os movimentos de proteção aos animais passaram, cada vez mais, a judicializar ações que visam à garantia e proteção aos direitos dos animais. A presente pesquisa trouxe a clareza de que as redes sociais têm papel fundamental na efetivação da proteção dos animais pelo alcance, visibilidade e agilidade que representa, sendo campo para divulgação de campanhas, para denúncias e conscientização acerca da causa animal.

Conclui-se que os Direitos Humanos podem contribuir para a proteção dos animais na medida em que se reconhecem o dever de solidariedade e ponderam-se os clássicos direitos à luz da terceira geração ou dimensão de direitos. A temática em pauta requer a ampliação de estudos e aprofundamento de pesquisas nesta área em decorrência da relevância social que carrega. Certamente que os frutos dos estudos nesta área promoverão o fortalecimento das lutas em

defesa da vida e dignidade animal e, conseqüentemente, o equilíbrio das relações entre a humanidade e as demais formas de vida do planeta.

## Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 17ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário (RE) 603616. **Supremo define limites para entrada da polícia em domicílio sem autorização judicial**. Brasília, DF. In: Notícias STF, 2015. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=303364>. Acesso em: 25.07.2017.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Vade Mecum, Saraiva, 23 ed. atualizada e ampliada: São Paulo, 2017.

BRASIL. Decreto-Lei número 3.914, de 9 de dezembro de 1941, **Código Penal**, Vade Mecum, Saraiva, 23 ed. atualizada e ampliada: São Paulo, 2017.

BRASIL. Decreto-Lei número 3.689, de 3 de outubro de 1941, **Código de Processo Penal**, Vade Mecum, Saraiva, 23 ed. atualizada e ampliada: São Paulo, 2017.

BRASIL. Lei 9605, de 12 de fevereiro de 1998, **Crimes ambientais**. Vade Mecum, Saraiva, 23 ed. atualizada e ampliada: São Paulo, 2017.

DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos humanos na**

**educação superior:** subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. SP: Loyola, 2011.

JUSBRASIL. Supremo Tribunal Federal STF - **Ação Direta de Inconstitucionalidade:** ADI 4983 CE. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/23889398/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4983-ce-stf>. Acesso em 08.06.2020.

MACHADO, Nicolle; FALCONI, Thomas. **ONG e protetores de animais encontram dificuldades para abrigar cães e gatos.** Disponível em: <https://agenciaprefixo.com/2016/08/30/ongs-e-protetores-de-animais-encontram-dificuldades-para-abrigar-caes-e-gatos/>. Acesso em: 26.07.2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **O que são direitos humanos?** 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 26/07/2017.

PETERKE, Sven. O conceito tradicional de direitos humanos. In: FEITOSA, M. L.; FRANCO, F; PETERKE, S; VENTURA, V. **Direitos Humanos de Solidariedade. Avanços e Impasses.** Curitiba: Appris, 2013, p. 17 a 88.

SANTANA, Luciano Rocha; OLIVEIRA, Thiago Pires. Guarda responsável e dignidade dos animais. **Revista Brasileira de Direito Animal, Salvador**, v.1, n1, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/104196>. Acesso em 27.07.2017.

SINGER, Peter. **Ética prática.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SINGER, Peter. By Cambridge University Press. **Tradução Manuel Joaquim Vieira Impressão e acabamento:** Tipografia Lugo, Ltda. 1993. Disponível em:  
[http://afag.com.br/professorrubens/artigos%20e%20outros/Peter%20Singer%20-%20-%20%20c9tica%20pr%20e%20tica\(286p\)%20++.pdf](http://afag.com.br/professorrubens/artigos%20e%20outros/Peter%20Singer%20-%20-%20%20c9tica%20pr%20e%20tica(286p)%20++.pdf). Acesso em: 30.05.2020.

SORTO, Fredys Orlando. La compleja noción de solidaridad como valor y como derecho. La conducta de Brasil en relación a ciertos Estados menos favorecidos. In: LOSANO, Mario G. (Ed.). **Solidaridad y derechos humanos en tiempos de crisis**. Madrid: Dykinson, 2011. p. 97-124.

TORRANO, Marco Antonio Valencio. **Quantas dimensões (ou gerações) dos direitos humanos existem?** Disponível em:  
<https://jus.com.br/artigos/31948/quantas-dimensoes-ou-geracoes-dos-direitos-humanos-existem>. Acesso em: 04.06.2020.

# O DIREITO À EDUCAÇÃO: Elementos Jurídicos Para Uma Plena Concretização

---

Armando Morais Correia de Melo Filho<sup>4</sup>  
Tânia Maria Goretti Donato Bazante<sup>5</sup>

## Introdução

O Estado é devedor da educação. Mais que nunca, na sociedade contemporânea, a função de educar se torna um imperativo das instituições públicas. Em um momento em que as referências humanas de respeitar o outro se mostram ainda deterioradas, e as famílias e a sociedade, no Brasil, passam a questionar, distraídas por uma mídia negativa, o papel do Estado na realização de Direitos, este precisa ainda mais ser cobrado no seu dever de fazer valer as normas constitucionais.

O acabamento jurídico do Direito à educação tem seus contornos bem delimitados na Constituição de 1988. E a hermenêutica constitucional de 32 anos se encarregou de aos poucos preencher mal-entendidos ou vazios de interpretação para a aplicação das normas acerca do direito a uma formação ampla, digna, cidadã, no país. O discurso contra a educação que hoje se projeta no espaço público,

---

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Direito Público pela Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico (ASCES). Professor de Direito Constitucional da UNINASSAU-Caruaru. *E-mail: [armandolho@yahoo.com.br](mailto:armandolho@yahoo.com.br)*

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da UFPE no Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente (CAA/NFD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE/CAA). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco(UFPE/CAA). *E-mail: [taniabazante@gmail.com](mailto:taniabazante@gmail.com)*

apesar de alardeador, não é hegemônico e está longe, espera-se, de convencer de sua verdade.

O Direito à educação, necessário de se afirmar, como todo direito o é de tempos em tempos, é universal, precisa ser gratuito, de qualidade, emancipador e propiciador de tempos de maior cidadania. No Brasil, o retroceder dessa máxima, como se verá, é ir de encontro a toda uma elaboração internacional produzir a partir de dura experiência, é abandonar à Constituição um estado de carta de boas intenções, não de direito cogente, vinculante.

Educação no Brasil é um Direito Fundamental. Esta, como primeira afirmação, é importante, pois, seguindo a doutrina usual - a menos que se queira atribuir um valor de pedaço de papel ao texto (LASSALE, 2010) -, posta na posição mais elevada do ordenamento (KELSEN, 2006), a Constituição, dotada de força normativa que é, ou deveria ser (“Mas, a força normativa da Constituição não reside, tão-somente, na adaptação inteligente a uma dada realidade”. (HESSE, 1991, p. 19), funciona como primeira fonte de produção de normas, baldrame interpretativo e harmonizador do sistema jurídico, bem como de identidade do conteúdo do Estado.

A preocupação com a incorporação dos chamados *direitos sociais*, dos quais a educação é um componente, demonstra-se na doutrina do constitucionalismo brasileiro já na primeira metade do século XX, quando o ocidente capitalista Pós-Revolução Russa e Pós-Crise de 1929, vendo-se sob a ameaça de um avanço político da ideologia operária, revisa o liberalismo clássico e abre espaço para a responsabilidade dos Estados para prover maior bem-estar às classes não proprietárias. Segundo Pontes de Miranda, “Há uma grande obra de justiça a ser realizada, e *cumpre que se realize.*” (MIRANDA, 1933, p. 67).

Enquanto proposição das Declarações de esfera internacional, surgidas após o colapso de 1945, as normas de direitos sociais não tiveram, a princípio, uma força vinculante para cada Estado, tendo cada um, diante da organização política interna, tendo ou não avanços. No máximo, diante da ausência de uma sanção jurídica, no plano

internacional para o país que não cumprisse/cumpra de maneira plena a ideia de garantia de educação de qualidade universal em seu território, existe um constrangimento moral ou desaprovação política, permanecendo o direito na esfera das expectativas, ideais ou promessas. Daí a necessidade de manter constante a reafirmação do Direito, conforme se propõe aqui.

## Educação como Direito Humano

É a positivação como texto Constitucional que evita que o direito à educação, fruto das aspirações (e necessidades) humanas, permaneça simplesmente com o alcance das aspirações (e necessidades). O doutrinador português José Joaquim Gomes Canotilho, ensina sobre a importância de, internamente, os populares se organizarem e exigir de seus governos a satisfação de direitos:

Designa-se por **constitucionalização** a incorporação de direitos subjetivos do homem em normas formalmente básicas, subtraindo-se o seu reconhecimento e garantia à disponibilidade do legislador ordinário [...] A constitucionalização tem como consequência mais notória a proteção dos direitos fundamentais mediante o controlo jurisdicional da constitucionalidade dos actos normativos reguladores destes direitos. Por isso e para isso, os direitos fundamentais devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como *normas jurídicas vinculativas* e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes declarações de direitos.” (sic.) (CANOTILHO, 2003. p. 378).

Direito humano, a educação se insere no *mundo jurídico* como direito reconhecido aos seres humanos em qualquer tempo e lugar – universalidade -, segundo a gênese do direito natural, por uma questão de inerência. Por conta desta característica de constituinte, de ser princípio universal, inseparável e imutável da natureza, todos os Estados precisariam dar-lhe maior proteção em seus sistemas jurídicos. Já “*os direitos fundamentais são os direitos do homem,*

*jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaciotemporalmente.*” (CANOTILHO, 2003. p. 393).

Quanto à definição da educação como direito natural basta explicitar, por agora, que está ligada ao fato de o humano ser potencialmente alguém cognoscente, alguém constituído na cultura, e de nela desenvolver suas capacidades no contato inter-humano. Numa acepção iluminista (ROUSSEAU, 1979), ele é o único que atua na natureza, pela sua criatividade, transformando-a. Nessa realidade, a pessoa submetida a determinados processos educativos, descobre sua condição, reconhecendo-se além de si, como participante de uma comunidade, descobrindo-se no contato com o outro.

O desafio está em ajustar esse direito natural às realidades político-jurídicas de cada Estado - uma urgência crescente porque a sociedade industrial de consumo exige dos adultos ausentarem-se de casa para a produção. Diante disso, é preciso compreender que não existe uma ruptura quando se menciona a dicotomia entre *direito natural* e *direito positivo*. Aquele, pelas características já apresentadas, é o fundamento filosófico para o acabamento jurídico deste, informa seu conteúdo axiológica e deontologicamente.

As Declarações de âmbito internacional são o refluxo dessa consciência/exigência. Síntese das aspirações dos povos, necessidade da sociedade de mercado, os documentos condensam a evidência de que é preciso reconhecer e efetivar os direitos da natureza do ser humano.

Na perspectiva demonstrada, não há outro caminho para uma ideia de direito tornar-se direito efetivo senão o da política. Para um direito se tornar fundamento de uma ordem jurídica, é necessário que haja organização interna da classe ou grupo que será beneficiado por esse direito. É o que nos ensina Norberto Bobbio:

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao

ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (1992. p. 83)

O problema está em que, mesmo ricos de conteúdo, as declarações sobre Direitos Humanos não gozam de um estado jurisdicional de força sancionatória suficiente para fazer os países seus signatários a dar cumprimento a seus textos.

Bobbio, ao tratar dos Direitos Humanos, chama a atenção para o fato de a fase que cuida da fundamentação deles já ter sido superada. Assevera o autor também que resta ultrapassado o período de seu reconhecimento pelo menos pela maioria das nações do ocidente, uma vez que, da Declaração de 1948, elas empenharam tal compromisso. Seria necessária uma nova etapa na história dos Direitos Humanos: a da vivência, a de torná-los socialmente eficazes.

[...] nestes últimos anos, falou-se e continua a se falar de direitos do homem... muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos (isto é, no sentido em que os juristas falam de 'direito') (BOBBIO, 1992, p. 67).

Como se verá a seguir, o problema da educação, no país, liga-se ao problema do respeito aos Direitos Fundamentais, assim declarados, porque se pensou poderem ser os fundamentos da organização jurídica do Estado.

## **Educação como Direito Fundamental**

As bases para o sistema de ensino e aprendizagem no país, no que interessa aqui, estão previstas na Constituição Federal de 1988. O artigo 6º exige a educação como direito fundamental social; os artigos 205 a 214 estabelecem finalidades; os princípios para o ministério do

ensino estão no artigo 206; o artigo 208 assinala o direito como instrumento de garantia de efetivação do dever do Estado; a educação privada está de forma geral prevista no 209; a forma de organização e custeio está nos artigos 211 e 212; e o plano nacional de educação no 214.

Vale a pena salientar, quanto à educação no catálogo dos direitos fundamentais, seu enquadramento como direito público subjetivo, o que se inscreve explicitamente no artigo 208, § 1º da Constituição: “*O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo*” (BRASÍLIA, 2019, p 167). Duas das consequências dessa previsão normativa é a imposição ao Estado do dever de satisfazer o direito e, por parte do cidadão, o direito de reivindicar juridicamente seu direito, em caso de descumprimento.

O direito subjetivo, segundo Pontes de Miranda “[...] *é todo o direito de que a regra objetiva dota os sujeitos de direito, conferindo-lhes projeção própria, e atuação, voluntária ou não.*” (MIRANDA, 1960, p. 112), é aquele individualizado, pois ao sujeito ativo é concedido um estado que restringe a potencialidade dos outros. Por sua precisão e localização, entende-se que o direito objetivo se subordina ao subjetivo que ele reconhece, abrindo possibilidade para que alguém, por si, invoque o direito. Um sujeito, portanto, encontra-se favorecido por uma situação jurídica que lhe atribui condição, mediante as normas, de exigir o cumprimento de seu direito: “[...] *o uso do conceito pressupõe a possibilidade de fazer valer sua situação em face de outros*”. (FERRAZ Jr, 2003. p. 151).

Gomes Canotilho também discorre sobre o assunto, explicitar acerca das consequências da *constitucionalização* das normas de Direitos Humanos (desenvolvidas no plano do direito internacional):

Designa-se por **constitucionalização** a incorporação de direitos subjectivos do homem em normas formalmente básicas, subtraindo-se o seu reconhecimento e garantia à disponibilidade do legislador ordinário (Stourzh). A constitucionalização tem como consequência mais notória a protecção dos direitos fundamentais mediante

o controle jurisdicional da constitucionalidade dos actos normativos reguladores destes direitos. Por isso e para isso, os direitos fundamentais devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como *normas jurídicas vinculativas* e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes ‘declarações de direitos’. (CANOTILHO, 2003, pp.377, 378)

Em síntese, pode-se entender a expressão direito subjetivo público como sendo a possibilidade de um sujeito de direito acionar o judiciário com o fim de exigir a restrição ou obrigação da atividade do Estado ou da administração no sentido de fazer valer o direito.

Outra norma constitucional para a qual vale a pena chamar atenção é o §1º, do artigo 5º da Constituição de 1988: “*As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata*” (BRASÍLIA, 2019, p 23). Apesar de estar alocado no artigo reservado aos direitos negativos – direitos de liberdade, de primeira dimensão -, o entendimento é de que o instituto tem alcance alargado para todas as normas de direito fundamental, aquelas do título II e as constantes em outros artigos.

Atentando para uma interpretação sistemática e axiológica do texto constitucional, Sarlet argumenta que:

A toda evidência, a nossa Constituição não estabeleceu distinção desta natureza entre os direitos de liberdade e os direitos sociais, encontrando-se todas as categorias de direitos fundamentais sujeitas, em princípio, ao mesmo regime jurídico. (SARLET, 2009, p. 263).

Portanto, os direitos sociais também estão contemplados pelo referido parágrafo. Para o constitucionalista, o enunciado tem cunho principiológico, com função de maximização (otimização), ou seja, as normas revestidas de fundamentalidade têm um efeito reforçado, devendo os poderes públicos na sua aplicação buscar a maior eficácia possível.

O fato importa porque o direito à educação, como já se viu, definido como Direito Fundamental pela Constituição no artigo 6º e

delimitada em diretrizes gerais nos artigos de 205 a 214, já conta com uma grande quantidade de leis definidoras de sua estruturação e aplicação, a exemplo da Lei 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação). Dessa forma, não há que se falar em lacuna do ordenamento para qualquer situação de deficiência na prestação, do que resta a questão de a concretização do direito ter motivações políticas.

Merece também atenção o fato de a educação ser um dos direitos fundamentais sociais prestacionais. Esses direitos têm um caráter compensatório cujo objetivo principal é a busca de igualdade material entre os materialmente desiguais. Impõem ao Estado uma onerosidade - diferentemente (ou bem menor, pelo menos), em relação aos direitos de liberdade - uma vez que têm o condão de ampliar a participação igualitária na produção de riqueza, com a distribuição de recursos.

Exigem uma conduta positiva do Estado. O objeto delas não é proteger os indivíduos contra a invasão do Estado em sua autonomia pessoal, como os direitos de defesa (art. 5º da Constituição Federal/1988 - primeira dimensão de direitos fundamentais). Por exigirem uma prestação e não uma abstenção – ao contrário dos liberais – da parte do Estado, tais direitos sofrem de um déficit de concretização (efetividade ou eficácia social) em especial em países como o Brasil. Streck (2019) denomina países de modernidade tardia aqueles cujas normas constitucionais têm baixa efetivação.

Pelo seu caráter de normas dirigentes do Estado, a teoria constitucional logo se encarregou, ao perceber o caráter de promessas e diretrizes - a precariedade com que os direitos sociais vinculam uma obrigação por parte da administração pública-, de defini-los como “normas programáticas”, ou seja, normas que, para uma efetivação, uma concretização, exigem possibilidades fáticas favoráveis, uma situação econômica positiva. Assim sendo, sua eficácia se daria a partir de quando o legislador atuasse definindo seus conteúdos, limitando o seu *quantum*. E a obrigação desse legislador, em geral, foi uma obrigação moral ou, no máximo, política.

A maioria dos países que concordaram em inscrever os Direitos Humanos em suas constituições como direitos fundamentais, têm encontrado entraves para concretizá-los. O desgaste é maior ainda, quando se analisam os *chamados direitos sociais* - dos quais a educação é um tema - que obrigam uma atitude positiva, prestativa dos Estados. Sobre isso, a conclusão a que Bobbio (1992) chega é a de que não se pode chamar de fundamental um direito que não tem eficácia.

## **Sobre a programaticidade das normas**

Um problema a se levantar é o tocante à eficácia das prestações materiais. As normas de onde emanam, como brevemente visto, estão ligadas à concepção de Estado social, são, portanto direitos sociais por excelência. Vale a pena repetir, a título de ênfase, têm eles o propósito de atenuar desigualdades, libertar necessidades, prestar serviços de assistência devidos pelo Estado, a partir das conquistas obtidas pelas classes menos privilegiadas. Tais direitos estão ligados à distribuição de riqueza e vinculam o Estado na busca da prestação.

Novamente, Gilmar Mendes discute a matéria defendendo a opinião de que nas prestações positivas as garantias não asseguram pretensão imediata a direito, pois não exigem somente a ação do Poder Legislativo, mas de determinadas medidas administrativas. Ao questionar até que ponto as ações para satisfazer pretensões positivas podem ser judicializadas, o autor reforça a ideia da conformação futura – programaticidade – de tais enunciados. Para o autor, a transferência de matérias deste conteúdo para o campo jurídico acentua a tensão entre a esfera política e a jurídica. É sintomática a passagem em que ele se refere à doutrina da *reserva do possível*, adaptando uma decisão da Corte Constitucional alemã sobre pretensão de vagas nas Universidades, ao contexto brasileiro:

Observe-se que, embora tais decisões estejam vinculadas juridicamente, é certo que a sua efetivação está submetida, dentre outras condicionantes, à *reserva do financeiramente possível*... Nesse sentido, reconheceu a Corte Constitucional alemã, na famosa decisão sobre *numerus Clausius* de vagas nas Universidades..., que pretensões destinadas a criar os pressupostos fáticos necessários para o exercício de determinado direito estão submetido à *reserva do possível*... (MENDES, 2007, p. 02)

Pela sua natureza de prestação positiva, ou de imposição de uma ação material dos entes públicos, principalmente, da maior intervenção do governo na economia, no sentido de suprir necessidades, esses direitos, de acordo com maior parte da doutrina dependem de dada situação econômica favorável para uma efetivação, sujeitas que estão às condições em cada época da riqueza nacional, satisfeitos segundo conjuntura econômica favorável, a seguir as disponibilidades do momento.

De tal forma, como geralmente o tesouro público nunca está apto a prover todas as necessidades, é preciso eleger prioridades. Então, diz-se serem as normas sempre carentes da tal conformação. Como no Poder Legislativo repousa a representação popular, o “aperfeiçoamento” das normas de prestação material precisaria da dicção de deputados e senadores para se dar. É o que a doutrina, a exemplo do Ministro Gilmar Mendes, costuma definir como direitos submetidos à *reserva do possível*, atendidos de acordo com disponibilidades materiais do Estado, e para os quais a intervenção legislativa tem o condão de atribuir força conformadora e concretizadora.

A maioria dos direitos a prestação, entretanto, quer pelo modo como enunciados na Constituição, quer pelas peculiaridades do seu objeto, depende da interposição do legislador para produzir efeitos plenos. [...] Por imposição da natureza do objeto dos direitos a prestação social, o assunto é entregue à conformação do legislador ordinário, confiando-se na sua sensibilidade às

possibilidades de realização desses direitos em cada momento histórico. (MENDES, 2008, p. 260)

Seguindo o entendimento majoritário, ter-se-ia a *liberdade de conformação do legislador, máxima discricionariedade* a ele cabida como forma de adequar o conteúdo da norma à realidade, limitado que está pelas circunstâncias econômicas do momento. Além disso, como consequência, ter-se-ia que tais normas não justificam pretensões invocáveis judicialmente de forma direta. Não ensejam direitos subjetivos individuais.

Além de Ingo Sarlet – e aqui se volta no tempo ao início das disputas teóricas sobre o assunto - está Andreas Krell (2002). Ele desenvolve acerca da *suficiência e eficiência* dos mecanismos para, juridicamente, fomentar a plena realização dos direitos fundamentais sociais, abrindo uma crítica à forma como o direito comparado, ou, como a importação de teses desenvolvidas na jurisprudência alienígena estava se tornando um retrocesso nessa matéria. O autor defende a visão segundo a qual as normas-programas não são recomendações ético-políticas submetidas à discricionariedade da ação legislativa e governativa, o que, se assim entendido, esvaziaria seu teor prescritivo de condutas para a atuação do Estado como um todo. Pelo contrário, aí estão definidos valores juridicamente impostos, finalidades a serem defendidas e perseguidas em todas as esferas estatais.

O autor, já em 2002, chama a atenção para o perigo da importação de teorias jurídicas – advindas de países de realidade sócio-histórica e de economia acentuadamente diferente da brasileira – como, por exemplo, a da “reserva do possível” (defendida pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes, conforme visto), segundo a qual o volume de efetividade de uma norma de direitos fundamentais sociais prestacionais estaria diretamente dependente dos limites estipulados pelo volume de recursos disponíveis para dar-lhes concretização.

Essa teoria, na verdade, representa uma adaptação de um *topos* da jurisprudência constitucional alemã (*Der Vorbehalt des Möglichen*), que entende que a construção de direitos subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeita à condição da disponibilidade dos respectivos recursos. Ao mesmo tempo, a decisão sobre a disponibilidade dos mesmos estaria localizada no campo discricionário das decisões governamentais e dos parlamentos, através da composição dos orçamentos públicos. (KRELL, 2002, p. 52)

Krell explicita que o lugar da tese da reserva do possível, ou seja, da limitação prestacional, construiu um Estado de providência em que os serviços públicos de proteção dos economicamente hipossuficientes permitem se falar em contenções. Para ele,

Na realidade brasileira, retirar a exigibilidade jurídica de tais normas, inibindo os juízes de intervir com medidas garantistas; também condicionar a efetividade destes direitos a um momento de bonança orçamentária do Estado, elevando o grau de discricionariedade política de sua implementação é reduzir a eficácia da norma a um limite raso (KRELL, 2002, p. 54).

Daí, com a consciência de que os direitos fundamentais (tais como à saúde, educação, principalmente) criam direitos subjetivos diante dos poderes públicos; pela compreensão de que os direitos sociais impõem mandados de otimização que devem ser progressivamente densificados, ao Estado se impõe fornecer aos cidadãos uma “prestação vital”, assegurando a eles um “mínimo prestacional”, o qual não pode absolutamente ser reduzido ao mínimo para a manutenção da vida biológica. É o que desenvolve Sarlet em seu estudo de Direito Constitucional:

Nesse sentido, o conteúdo do mínimo existencial deve compreender o conjunto de garantias materiais para uma vida condigna, no sentido de algo que o Estado não pode subtrair ao indivíduo (dimensão negativa) e, ao mesmo tempo, algo que cumpre ao Estado assegurar,

mediante prestações de natureza material (dimensão positiva) (SARLET, 2017, p. 669).

Os princípios do Estado Social, do direito à vida e à igualdade, o supraprincípio da dignidade da pessoa humana, bem como o valor em si da democracia, obrigam a não entender os desníveis econômicos e educacionais como culpa do indivíduo. Desse modo, se compreende que o Estado está obrigado (pelo seu papel constitucional não somente de conformador, mas também de reformador da sociedade) a garantir o “mínimo existencial” ao cidadão.

## **A questão da eficácia e a Educação**

Não se pode deixar de reconhecer a imposição de uma conduta positiva ao Estado nos enunciados constitucionais sobre a educação. Já se viram com o artigo 6º os princípios que embasam o ensino, o qual acompanha uma série de dispositivos a serem interpretados como diretamente aplicáveis e dotados de plena eficácia.

Como exemplo desta plena eficácia pode-se citar o artigo 206, IV, que determina a gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos; ou o inciso I, do artigo 208, que prevê a garantia da educação básica obrigatória e gratuita para todos. Só para se medir o grau de eficácia e aplicabilidade dessas normas, amparando-se na determinação do ensino obrigatório e gratuito, muitas ações judiciais foram impetradas tendo como objetivo uma vaga em estabelecimento oficial de ensino.

Nestes casos, pelo olhar de Sarlet existe um direito público subjetivo à prestação do ensino fundamental gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino por parte do Estado. Segundo o autor:

Até mesmo a habitual ponderação relativa à ausência de recursos (limite fático da reserva do possível), assim como a ausência de competência dos tribunais para decidir sobre destinação de recursos, públicos, parecem-

nos inaplicáveis à hipótese (ensino público fundamental gratuito). (SARLET, 2015, p. 336)

Então, o doutrinador aponta o artigo 212, que trata da destinação de recursos públicos, para evidenciar a importância dada à educação pelo legislador constituinte. A teoria e a prática jurídicas vem a concordar com a possibilidade de o judiciário impor ao executivo a obrigação de fazer escolas e contratar professores, para o caso de não ser possível fornecer o acesso ao ensino fundamental gratuito em estabelecimentos oficiais por falta de recursos materiais (falta de vagas em determinada instituição).

No desenvolvimento da teoria acerca dos direitos fundamentais, cada vez mais, há uma tendência a fragilizar a ideia de direito à igualdade formal. Isso se tem conseguido tanto com a ação legislativa, que retira as incompletudes para a efetivação dos enunciados normativos, quanto pelo próprio desenvolvimento de uma interpretação diferenciada dos enunciados, sempre amparados na ideia de dar máxima efetividade aos direitos fundamentais e de buscar a máxima concretização dos comandos constitucionais, por força do §1º, artigo 5º, da Constituição, como se viu.

Pela necessidade de uma prestação do Estado pelo caráter programático de seus comandos, reconhece-se margem de discricionariedade ao legislador, para definir os limites e o conteúdo do que será posto ao alcance do cidadão, é fato. Esta necessidade de adequação à realidade orçamentária existe, mas as ausências ou possíveis retrocessos na prestação do direito caracterizam involuções no processo histórico de lutas e reivindicações.

Para evitar o processo, como mecanismo de reforço dos direitos sociais, é preciso mencionar a doutrina da proibição de retrocessos. O também agora Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luis Roberto Barroso, também tratou do assunto: *“entende-se que se uma lei, ao regulamentar um mandamento constitucional, instituir determinado direito, ele se incorpora ao patrimônio jurídico da*

*cidadania e não pode ser absolutamente suprimido”* (BARROSO, 2009, p. 152).

Dentre os argumentos utilizados para corroborar esse princípio, Sarlet (2015) aponta o da segurança jurídica no Estado Social de Direito com a proteção da confiança e da continuidade da ordem jurídica; a necessidade da busca da dignidade da pessoa humana e da máxima eficácia e efetividade das normas de direitos fundamentais; a impossibilidade de o legislativo e o executivo negarem a realização da vontade Constituinte ao dar à Constituição uma direção apontando para a construção de um Estado Social e Democrático de Direitos.

Se o legislador e o administrador tiverem à sua disposição a possibilidade de legislar no sentido de reduzir os direitos sociais, abre-se espaço para uma situação de vulnerabilidade constante da população, bem como seu constante estado de medo da classe representante. A garantia de não retrocesso é a liberdade não somente econômico-material, mas também política dos cidadãos, uma vez que estes poderão fazer escolhas políticas sem a ameaça de perder direitos.

## **Considerações Finais**

A título de encerramento do texto, mas espera-se não da discussão, reafirma-se a certeza de que o Estado ainda é devedor da Educação. Proibido de negar eficácia ao comando constitucional, está impelido a fornecer o serviço à educação - e aqui se adentra no questionamento também do conteúdo do serviço.

A realidade nos mostra o quanto a má estrutura física das escolas, a ausência de vagas para os estudantes, a necessidade de deslocamentos distantes, a falta de incentivo profissional para os que atuam na área, são elementos que fragilizam uma efetiva dignidade de direito no tocante a educação. Pensar e viver esse lugar que na sua dinâmica imprime uma vida institucional que não pode ser tecida no imprevisto da ausência de direitos ou sendo dado como migalhas, fortalecendo a lógica mercantilista e servil.

Sabemos que muitos profissionais da educação e do campo dos Direitos Humanos, lutam por espaços de saberes comprometidos com a superação das atividades que fortalecem campos de disputa, gerando uma ação predatória na vida de uma instituição educativa que por papel social a formação de seres humanos.

Perceber essas evidências é construir, na centralidade da escola, o compromisso com a emancipação e transformação da lógica perversa e excludente, que tenta se materializar de forma velada. Não poderá uma sociedade ser bem organizada, desenvolvida, pacífica e não-violenta, se a escola não possibilita as condições mínimas para uma formação cidadã.

Viu-se que a regulação do direito à educação tem seus contornos bem definidos, desde a ordem jurídica internacional, passando pela constitucionalização na Carta Maior de 1988, até a elaboração infraconstitucional. É necessário, no país, ampliar a cultura de constitucionalismo, consolidando a convicção de que Direito Social é Direito Fundamental, não pode ser sonogado, nem mesmo mitigado.

## **Referências**

BARROSO, Luís Roberto. **O Direito Constitucional e a Efetividade de suas normas**. 9 ed., Rio de Janeiro: Ed. Renovar, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASÍLIA. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2019.

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4 ed., São Paulo: Editora Atlas, 2003.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 5. ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

KELSEN, Hans. **Jurisdição Constitucional**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 7 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KRELL, Andreas Joachim. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”**. Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 2002.

LASSALE, Ferdinand. **A Essência da Constituição**. 9. ed Rio de Janeiro: Editora Lumen Júris. 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos Fundamentais e Controle de Constitucionalidade: Estudos de Direito Constitucional**. 3 ed, São Paulo: Saraiva, 2007.

MENDES, Gilmar Ferreira (et al.). **Curso de Direito Constitucional**. 2 ed, São Paulo: Saraiva, 2008.

MIRANDA, Pontes de. **Comentários à Constituição de 1946**. 3 ed., Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1960.

MIRANDA, Pontes de. **Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Editorial Alba Limitada, 1933.

ROUSSEAU, Jean Jackes. **O Emílio ou Da Educação**. 3 ed., São Paulo-Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais numa perspectiva constitucional. 12 ed, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais numa perspectiva constitucional. 12 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional.** 6 ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 24 ed, São Paulo: Malheiros, 2005.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica: uma nova crítica do direito.** 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SUJEITAS A PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

---

Fellipe Dias Torres<sup>6</sup>  
Risonete Rodrigues da Silva<sup>7</sup>

## Introdução

A Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência é uma temática bastante discutida, porém muitas destas pessoas continuam a margem da sociedade sofrendo discriminação e negação dos seus direitos. A partir da falta de efetivação dos direitos garantidos por leis surgiu a seguinte inquietação: as pessoas com deficiência sujeitas a pena privativa de liberdade, tem acesso à educação que contemple suas especificidades? Para responder tal questão foi realizada uma pesquisa bibliográfica a qual deu origem a este artigo.

De acordo como o último censo do IBGE (2010), 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. Segundo o Estatuto da Pessoa com deficiência (2015) considera-se pessoa com deficiência o indivíduo que têm limitações funcionais de longo prazo, que em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade.

---

<sup>6</sup> Mestrando em caráter especial de Direitos Humanos, advogado.

<sup>7</sup> Profa. de Educação Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim – AEB/FBJ. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

Conforme o último levantamento nacional de informações penitenciárias - INFOPEN (2014), no Brasil, 5.166 pessoas com deficiência encontram-se em cumprimento de pena privativa de liberdade, concretizando uma vulnerabilidade acentuada (hipervulnerabilidade).

Se é certo que as pessoas privadas de liberdade encontram barreiras para exercício de outros direitos básicos, as pessoas com deficiência quando sujeitas a essa pena vêm a sua dignidade praticamente anulada, pois encontram ainda mais dificuldades para assumir o seu papel de sujeitos de direito que os demais cidadãos presos.

Nesse sentido, pode-se citar a ausência de acessibilidade arquitetônica e a inexistência de uma educação inclusiva. Esse fato implica, inclusive, na obstrução do processo de ressocialização, finalidade da punição legal, já tão fragilizado em nosso sistema punitivo.

De acordo com o IBGE (2014), nada menos que em 12 estados brasileiros, nenhuma pessoa presa com deficiência física está alocada em uma vaga compatível com sua condição. Vale ressaltar que nas demais unidades federativas os números não são muito melhores. Em relação ao direito a uma educação não se tem dados oficiais, bem como não se tem notícia de política pública ou estudo voltado para essa temática, ratificando a invisibilidade da pessoa com deficiência.

É nesse panorama que o presente estudo se coloca, com a intenção suprir essa lacuna. Assim, é objetivo deste estudo pesquisar sobre a importância para o cumprimento da função ressocializadora da pena, de uma educação inclusiva das pessoas com deficiência, e entender como esse direito é tratado pelo ordenamento jurídico brasileiro. Com o intuito de contemplar nosso objetivo da forma mais didática possível, o presente trabalho se dividiu em cinco tópicos.

Os dois primeiros tópicos se preocupam em analisar a formação do sistema penal moderno. No primeiro, buscou-se entender a formação da prisão como forma de pena, utilizando-se das lições de Carvalho (2002); Melossi e Pavarini (2006); Foucault (1977); e

Anitua (2008). Enquanto o segundo tópico, focou-se na evolução desse sistema punitivo e a consolidação da função ressocializadora da execução da pena com base nos ensinamentos de Anitua (2008), Carvalho (2010), Bitencourt (2011), Liszt (1927), Souza (2006), Albretch (2010), Foucault (1977) e Novo (2010).

Os três últimos tópicos têm como tema central a educação. No terceiro, aborda-se a educação como direito universal na perspectiva de Claude (2005), oliveira (1999), e do ordenamento nacional e internacional sobre a temática. No quarto tópico, debruçou-se sobre a educação no sistema prisional a partir de Ireland (2011), Souza (2009) Foucault (2009) e do ordenamento jurídico brasileiro e internacional. Por fim, o quinto e último tópico trata da educação inclusiva das pessoas com deficiência que por ausência de doutrina específica se conterà em analisar as disposições legais do direito brasileiro e dos documentos internacionais.

A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais (leis, tratados e convenções). Em relação à finalidade a pesquisa foi básica; aos objetivos, a pesquisa descritiva; e de natureza qualitativa.

## **Prisão como instituto punitivo**

É certo que a educação inclusiva de pessoas com deficiência trata-se de questão de Direitos Humanos. No que se refere à educação básica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH (2009, p. 31), destaca que *“a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem”*. Assim, a educação inclusiva é ponto norteador para uma sociedade “humanizada” quanto ao respeito às diferenças.

Portanto, é fundamental lutar por uma sociedade inclusiva onde todos tenham acesso a educação que suas limitações /diferenças, sensorial, física ou motora, seja respeitada e que os direitos do ser humano sejam efetivados, independente de onde a pessoa se encontre,

quer seja, em uma instituição escolar, hospitalar ou penal. Nesta perspectiva, é de suma importância trazer um breve histórico sobre a prisão como instituto punitivo para compreender a educação no sistema prisional para a pessoa com deficiência.

Na gênese do sistema penal, a punição era aplicada, de forma cruel, degradante e desumana, através da pena corporal. Neste período, a privação de liberdade servia basicamente como garantia contra a fuga do acusado e mecanismo para produção de provas por meio da tortura. *“O encarceramento era um meio, não era o fim da punição”* (CARVALHO, 2002, p. 21.)

O sistema penal baseado no sofrimento do condenado começou a enfraquecer junto com o absolutismo. Os movimentos de modificação das penas privativas de liberdade, provenientes das práticas econômicas mercantilistas, culminaram na criação das *houses of correction* (casas de correção), *“primeiro exemplo, e muito significativo, de detenção laica sem a finalidade de custódia que pode ser observado na história”*. (Melossi; Pavarini, 2006, p. 36)

O surgimento desta “forma-prisão”, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à humanidade. Entretanto, Foucault (1977, p. 195) observa que este mecanismo de coerção preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais:

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. [...] A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência.

De acordo com a lição de Melossi e Pavarini (2006, p.39) para essas instituições formais punição através da detenção eram enviados os “mendigos”, “pobres”, os apontados como “vagabundos” e os considerados como “criminosos”, ou seja, para lá eram enviados os que não conseguissem trabalho.

Na generalidade dos casos, os detidos eram enviados aos cárceres para não fazer nada, apenas para esperar a morte acontecer. Foi dessa maneira que a forma punitiva das penas privativas de liberdade converteu-se no lugar de expulsão dentro do próprio meio, ou “expulsão para dentro” (ANITUA, 2008, p. 116)

Esse modelo punitivo foi adotado pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1824, com o banimento das penas de açoite, tortura e outras penas cruéis, bem como a determinação de que as instituições prisionais do Império fossem “*seguras, limpas e bem arejadas, havendo diversas casas para a separação dos réus, conforme as circunstâncias e natureza dos seus crimes*”. (BRASIL, 1824)

## **Iluminismo penal**

Apesar do surgimento destas primeiras formas de punição por meio da detenção, até o início do século XVIII, esta não era considerada a pena por excelência. O pensamento criminológico era extremamente marcado pela aplicação de penas cruéis e desumanas que tinham como “sujeito da pena” o corpo do apenado. Entretanto, as transformações culturais e filosóficas ocorridas no “século das luzes” com o movimento iluminista tiveram enorme influência nas práticas punitivas. (ANITUA, 2008)

Conforme relata Carvalho (2010, p. 285), “*o verdadeiro ponto de partida do direito penal moderno e da própria criminologia, enquanto análise crítica do sistema penal e da reação penal como manifestação de poder*” é a publicação célebre livro “Dos delitos e das penas”. Nesta obra, Cesare Bonesana (1764), Marquês de Beccaria, sob a influência de Voltaire e outros autores racionalistas franceses, desenvolveu a ideia de um sistema penal mais humano. (BITENCOURT, 2011, p. 41).

Esse autor, juntamente com Anselm Ritter von Feuerbach e Franz von Liszt teorizaram o que se denomina de teorias preventivas

da finalidade da pena, marcos teóricos de suma importância para a formação do sistema penal moderno:

Diferentemente da teoria retributiva que visa basicamente, retribuir o fato criminoso e realizar a justiça, a pena (para as teorias preventivas) serviria como um meio de prevenção da prática do delito inibindo tanto quanto possível a prática de novos crimes (SOUZA, 2006, p. 75).

Dentro das teorias preventivas, destaca-se, pela relevância para esse trabalho, a teoria da prevenção especial positiva. O porta-voz mais significativo dessa teoria é Franz von Liszt (1927, pp. 5) que em obra publicada no século XIX fez florescer a concepção de que “a missão da pena pode tender, nesse caso, a fazer outra vez do delinquente um membro útil para a sociedade (adaptação artificial)”

A corroborar, Albretch (2010, p. 67) disserta:

Na base, existe um modelo de tratamento, que deve compensar e mudar positivamente os defeitos pessoais e as extensas falhas de socialização, na intervenção especial preventiva da pena criminal. A prevenção especial reencontra-se no objetivo da execução do tratamento, mesmo como único objetivo da execução

Apesar dessa teoria ter ganhado força somente no fim do século XIX, insta observar que, desde o início da aplicação da privação da liberdade como pena, essa foi utilizada como aparelho para transformar os indivíduos:

A prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. (FOUCAULT, 2009, p. 219)

Contudo, vale ressaltar que nos primórdios da utilização da pena de prisão, tinha-se a crença de que a simples privação da liberdade bastava para que o penitenciado refletisse, se conscientizasse e se recuperasse.

A ingenuidade deste credo mostrou-se por meio a reincidência elevada dos egressos. A corroborar, Foucault (1996, p. 106) aponta a inatividade dos presos como item considerável para a ausência de recuperação desses indivíduos. Reportando-se a experiência da penitenciária de Gloucester, o autor afirma: “Lá, sem ocupação, sem nada para distraí-lo, à espera e na incerteza do momento em que será libertado (o prisioneiro passa) longas horas ansiosas, trancado em pensamentos que se apresentam ao espírito de todos os culpados”.

Como aponta Foucault (2009, p. 292), o cárcere representou o “*grande fracasso da justiça penal*”. Com isso, na primeira metade dos anos de 1950 outras iniciativas passaram a ser adotadas com a finalidade de diminuir a reincidência, entre elas a inserção da educação dentro dos estabelecimentos penais. (NOVO, 2010, p. 82). Portanto, só inserir a educação nas instituições presidiária, não garante a ressocialização, também se faz necessário efetivar meios para que todas as pessoas privadas de liberdade tenham acesso a essa educação, a partir de um olhar diferenciado para com as pessoas com deficiência, da remoção/minimização dos entraves existentes.

De acordo com Carvalho (2009, p. 50):

(...) remover barreiras para a aprendizagem e para a participação traduz a filosofia da educação inclusiva na medida em que se tomam todas as providências para aprender, facilitando-se a acessibilidade em termos físicos, atitudinais, cognitivos e relacionais.

Portanto, a educação inclusiva vai além das mudanças arquitetônicas ou de implementação de leis.

## Educação como direito universal

A educação trata-se de um pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. Assim, esse direito acaba por possuir múltiplas faces. Dentre essas, Claude (2005, p. 37) destaca três: social, econômica e cultural.

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. (CLAUDE, 2005, p. 37)

O direito a educação foi conquistado, a partir das revoluções iluministas do século XVIII, como condição da dignidade da pessoa humana e da formação do cidadão. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (artigo 12) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26), ambos de 1948, definem o direito a educação como direito de todos. E, em virtude desse movimento internacional de garantia de dignidade às pessoas humanas, a constituição brasileira de 1824 estabeleceu a educação como direito em seu artigo 179, XXXII.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), vai além e estabelece a necessidade de universalizar e melhorar a qualidade, buscando tomar medidas eficazes para a redução das desigualdades. Nesse aspecto, o artigo 3º dispõe que os grupos excluídos, devem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação e não devem sofrer nenhum tipo de discriminação.

Um dos maiores obstáculos para a efetivação do direito de todos à educação é o abismo que se interpõe entre as palavras, o discurso, os fatos e as atitudes. Não há educação para todos sem um compromisso social de

torná-la realidade, nem é a mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado. (MANTOAN, apud Machado 2009, p. 11)

Portanto, essa necessidade de garantir a equidade e repensar novas abordagens de aprendizagem para os grupos excluídos, presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é reafirmada nas estratégias do Marco de Ação de Dakar (2000): *“Há necessidade urgente de se adotarem estratégias eficientes para identificar e incluir os excluídos social, cultural e economicamente”* (UNESCO, 2001, p.21).

Na identificação desses excluídos, a Declaração de Hamburgo (1997) é de grande importância, pois ousa apontar exemplificativamente alguns grupos populacionais que se enquadram nessa categoria: *“pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos”* (UNESCO, 1999, p. 51).

No plano interno, o direito à educação aparece como um direito social já no art. 6º da Constituição Federal de 1988. Ademais, a Lei maior dedicou a educação os artigos 202 a 214, sendo a universalidade desse direito é garantida pelo artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1999)

Para Oliveira (1999, pp. 61-74) a atual disciplina Constitucional representa um grande avanço qualitativo da legislação, pois a declaração do direito à educação encontra-se bem detalhada, com maior abrangência e precisão da redação, prevendo inclusive os instrumentos jurídicos que garantam o aludido direito.

No plano infraconstitucional, esse direito social também marca presença, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei

9.394/1996. Nessa legislação, o acesso ao ensino é direito público subjetivo (artigo 5º) e dever da família e do Estado:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outrossim, vale ressaltar que no âmbito infraconstitucional também existe a preocupação com a educação de grupos vulneráveis. Nesse sentido pode-se citar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015; e a Lei de Execuções Penais - Lei 7.210/1984.

## **Educação no sistema prisional**

As Regras Mínimas para Tratamento de Presos das Nações Unidas (1955), determinaram que *“todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais”*. O documento afirma ainda que *“devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos”*, buscando evitar as inúmeras violações de Direitos Humanos a que são submetidas às pessoas privadas de liberdade.

Na ótica de instrumentos de proteção internacional do direito à educação, salienta-se que no mesmo ano da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), de Jomtien, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em sua resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, recomendou, entre outras coisas, que *“todos os reclusos deviam gozar de acesso à educação”* (ONU e UNESCO, 1994, p. 1).

A Declaração de Hamburgo e o Plano de Ação para o Futuro, aprovados na 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), garantiram avanços para o direito das pessoas encarceradas em nível internacional:

(...) o direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem: a) proporcionando a todos os presos informação sobre os diferentes níveis de ensino e formação, e permitindo-lhes acesso aos mesmos; b) elaborando e implementando nas prisões programas de educação geral com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem; c) facilitando que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela. (UNESCO, 1999)

No ordenamento brasileiro, o tema da educação em prisões é regulamentado por meio da Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210/1984; do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001; da Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais de 2010; e do Decreto nº 7.626/20117, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

Na lei de execuções penais (LEP) - Lei 7.210/1984 -, principal diploma normativo de regulamentação do tema, a educação de pessoas privadas de liberdade é disciplinada sobretudo no artigo 83:

Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. § 4o Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. (Incluído pela Lei nº 12.245, de 2010)

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001 enuncia diversas metas a serem cumpridas para

implementação em todas as unidades prisionais de programas de educação (BRASIL, 2001)

Cumprido salientar que a manutenção do direito a educação se encontra fundamento teórico primeiramente na intangibilidade desse direito fundamental às pessoas privadas de liberdade. Conforme Ireland (2011, p.19), *“ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros direitos humanos básicos”*. Outro ponto importante para fundamentar o sustento desse direito é a perspectiva de ocorrência da ressocialização. Nesse sentido, Souza (1999, p. 99) afirma que *“os saberes escolares podem contribuir de maneira significativa para a ressocialização de adolescentes, jovens e adultos que iniciam sua escolarização ou que a retomam”*.

Assim, Foucault (2009, p. 256) ensina que: *“a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”*.

Entretanto, a despeito deste vasto embasamento teórico e legal, essa educação não alcança a totalidade dos cidadãos privados de liberdade.

## **Educação inclusiva das pessoas com deficiência**

Historicamente, a pessoa com deficiência tem sido alvo de exclusão e discriminação. Situação esta que, apesar dos avanços e conquistas, permanece presente na sociedade brasileira, principalmente quando se trata da educação inclusiva de pessoas com deficiência sujeitas a pena privativa de liberdade. Infelizmente, não é raro ver e ouvir a disparidade entre a teoria e a prática, pois educação inclusiva vai além de discurso e promulgação de leis e decretos.

A verdadeira inclusão ocorre quando os parceiros envolvidos, de fato, constroem pontes de interação. O simples fato do aluno/a estar matriculado e frequentar a escola, não significa que a mesma seja uma escola inclusiva e que o aluno/a esteja realmente incluído. Pois,

“estar juntos” é diferente de “atuar juntos”. (SILVA; DUARTE, 2016, p.5)

Neste viés, é de suma importância que o sistema prisional venha se adequar as leis e decretos da educação inclusiva da pessoa com deficiência, com a implementação de programas, projetos ou qualquer outra política pública que garanta a educação aos presos com deficiência a fim de promover-se a dignidade humana. Pois:

(...) quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluimos, e a nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. (CUNHA, 2015, p. 101).

Desta forma, como desdobramento da dignidade da pessoa humana, tem-se a necessidade de proteção das pessoas com deficiência, assim entendido como aquele indivíduo que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (Espanha), que ocorreu em 1994, afirma o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

Outro marco internacional dos direitos das pessoas com deficiência é a convenção para proteção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa Convenção assinada em Nova York e seu Protocolo Facultativo, de 2007, foi aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo no 186/2008, conforme o procedimento do § 3o do Art. 5o da Constituição e, por isso, tem status de norma constitucional.

No artigo 24 da convenção de Nova York os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Para efetivar esse direito: os (Estados Partes) assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

O Marco de Ação de Belém, em sua Confintea VI (2010), reafirmou esta necessidade de garantir a Inclusão e Equidade, inclusive em relação aos encarcerados e os deficientes. Essa disciplina ficou regulada pelo seu ponto 15:

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. (UNESCO, 2010, pág. 11).

A convenção ainda ressaltou a importância de perceber a soma de vulnerabilidades no intuito de combater “*o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos*” (UNESCO, 2010, pág. 11).

Essa observação é bastante sagaz, pois, de acordo com o ordenamento jurídico, a educação é um direito consagrado, e ainda assim encontra óbices para sua concretização quando se trata de algum grupo vulnerável. E, logicamente, muito mais dificuldade se dá a concretização desse direito quando os titulares se encontram ao mesmo tempo sujeitos a mais de uma condição de vulnerabilidade, como é o caso das pessoas com deficiência em cumprimento de penas privadas de liberdade.

Nesse contexto, e inteligentemente preocupado com essas carências múltiplas, surgiu em 2015, no ordenamento interno, a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência). Nessa Lei, essa preocupação fica bastante evidente na redação do brilhante artigo 79, §2:

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

Dessa forma, o aludido artigo do Estatuto da Pessoa com Deficiência consegue ser uma base legislativa sólida para garantir o direito deste grupo submetido a condição de hipervulnerabilidade, pessoas com deficiência em cumprimento de penas privadas de liberdade. Sendo este um passo muito importante para diminuir as disparidades que pairam sobre esse grupo no intento de efetivar, sobretudo, os direitos à igualdade de oportunidades com as demais pessoas (art. 4º), inclusive na aplicação de sanções penais (art. 81), e o direito à educação (art. 8º).

Por fim, o artigo 79, §3º da Lei Brasileira de Inclusão para garantir a efetividade desta conquista, disciplina que “a Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei” (BRASIL, 2015).

## **Considerações Finais**

Neste trabalho, foi abordado o Direito a uma educação que incluía as pessoas com deficiências sujeitas a pena privativa de liberdade, e que atenda as necessidades educacionais específicas desse grupo submetido à dupla condição de vulnerabilidade.

O percurso teórico deste estudo se inicia na compreensão de que o instituto punitivo da prisão nasceu, no século XVI, com o intuito

de humanizar as penas, retirando delas a crueldade e a brutalidade que historicamente lhe foram características.

As revoluções burguesas decorrentes do iluminismo trouxeram a consolidação deste instituto como pena por excelência, bem como conduziram para formação do que hoje denominamos de teorias preventivas da pena.

Dentre essas teorias destaca-se a teoria da prevenção especial positiva que disciplina ser função primordial da pena compensar e mudar positivamente falhas de socialização, prevenindo a ocorrência de novos crimes, por meio do que se convencionou chamar de processo de ressocialização. Com isso, solidificou-se a ideia que hodiernamente é praticamente unanimidade em relação à finalidade da execução penal.

Outrossim, a forma de lograr êxito nessa difícil tarefa que é ressocializar foi se modificando ao longo dos anos. O ócio como medida recuperativa dos indivíduos foi se mostrando inócuo e foi dando lugar a tarefas como o estudo.

Nesse ínterim, a educação que já era um direito universal, consagrado através de inúmeros pactos internacionais, passou a ser reconhecida como tal para os cidadãos presos por meio do documento que tratava sobre As Regras Mínimas para Tratamento de Presos das Nações Unidas (1955), integrada pelo ordenamento jurídico nacional e implementada de fato na grande parte dos presídios.

A educação é direito subjetivo dos presos, mas é também direito de toda a sociedade, principal beneficiada do processo de ressocialização, e esse fato hoje não encontra divergência. Contudo, o amplo consenso da importância desse direito, a determinação de que esse é um direito de todos e a previsão legal expressa de que nestes incluem-se os cidadãos presos, não foram suficientes para garantir esse direito aqueles que possuem necessidades educativas especiais em decorrência de deficiência.

Se é certo que a ressocialização é difícil, e que a educação não a garantirá, é possível, com muito mais razão, garantir que sem essa ferramenta ela é inexecutável. Contudo, até o presente momento não se

tem notícia de programa, projeto ou qualquer outra política pública que garanta esse direito fundamental aos presos com deficiência e a sociedade, que almeja a reeducação como melhor chance de ressocializar.

É nisso que se encontra a importância desse trabalho que trouxe com pioneirismo uma luz sobre essa temática, revelando a existência, muitas vezes ignorada, e a condição de indignidade a que essa população é submetida.

Nesse sentido, o presente estudo conseguiu cumprir seus objetivos iniciais de demonstrar que o direito desse grupo vulnerável é importante e deve ser garantido, por vários motivos. Entre esses motivos pode-se citar, sem embargo de outros: o texto constitucional, a Legislação brasileira, os tratados de Direitos Humanos assinados pelo Estado brasileiro, e acima de tudo o respeito à dignidade da pessoa humana.

Por fim, vê-se como importante a continuidade da pesquisa e seu aprofundamento através de uma pesquisa de campo realizada nas instituições prisionais, no sentido de avaliar na prática as reais necessidades e os empecilhos à concretização desse direito humano tão básico.

## Referências

ALBRETCH, Peter-Alexis. **Criminologia** - uma fundamentação para o Direito Penal. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 67

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 116

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão**: causas e alternativas. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 45.

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil**, (1824). Outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acessado em 26 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984** – Institui a Lei de Execução Penal.

BONESANA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 21.

CARVALHO, Rosita Edler. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos**. Construindo as trilhas para a inclusão / Marcio Gomes, (organizador). – Petropolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva).

CUNHA, Eugenio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família** / Eugênio Cunha. – 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015, 140p.:21cm.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 219 – 292

FOUCAULT, **Vigiar e Punir** – História das violências nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete, 13a . ed., Petrópolis: Vozes, 1996. p. 116

FOUCAULT, **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Trad. de L. M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 195.

INFOPEN, INFORMAÇÕES. Ministério da Justiça. Execução Penal. Sistema Prisional, InfoPen–Estatística, (06/2014). Disponível em: Acessado em: 25 de março de 2015.

IRELAND, Timothy. Educação nas prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. *In: Em Aberto Brasília*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 24, n. 86, 2011. p. 19

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006. pp. 36 – 39.

NOVO, Benigno Núnhez. (2010). **A educação prisional no MERCOSUL**, unidade prisional de Bom Jesus, Piauí, Brasil. p. 82

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça, *In: Revista Brasileira de Educação*. n. 11, p. 61-74. 1999.

ONU. **Convenção sobre o Direito das pessoas com Deficiência**.

2007. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>. Acessado em: 25 de julho de 2017.

ONU. **Regras Mínimas para o tratamento de reclusos**, 1955.

Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>.

Acessado em: 22 de julho de 2017.

SILVA, Risonete Rodrigues da; DUARTE, Ana Maria Tavares.

**Educação Inclusiva nas Escolas de Referências em Ensino Médio de Tempo Integral: inclusão / segregação**. Editora Realize. 2016 - Anais do II CINTEDI - V. 1, 2016, ISSN 2359-2915.

SOUZA, João Francisco de. **A Educação Escolar, nosso fazer maior, desafia o nosso saber**: Educação de Jovens e Adultos. Bagaço: Nupep, 1999. p. 99.

SOUZA, Paulo S. Xavier, **Individualização da Penal**: no estado democrático de direito, porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2006, p. 75.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**:

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos

Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2009.

UNESCO. **V CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1999.

UNESCO. **VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Belém, Brasil. Marco de ação de Belém. Brasília: Unesco, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtiem, 1990. Brasília, 1998.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, aprovada em 1948. Brasília, 1998.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001.

VON LISTZ, Franz. **Tratado de Derecho Penal**. Tomo Segundo. 2º ed. Madrid: Editorial Réus (S. A.), 1927, p. 5

# **GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: Uma Análise Sobre os Cadernos de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos**

---

Joana D'arc da Silva Figueirêdo<sup>8</sup>  
Ana Maria Barros<sup>9</sup>

## **Introdução**

Promover discussões e ações pautadas na igualdade de gênero, e no respeito à diversidade sexual dentro das “quatro paredes” da escola representa não só a oportunidade de formação humana e cidadã para a juventude que dentro dela se move, mas também o efetivar de mais um espaço político em defesa dos Direitos Humanos.

Destarte, optar pelo tema Gênero e Diversidade Sexual, que se incluem dentro dos eixos de estudos e discussões da área de Direitos Humanos, surgiu mediante o mergulhar dentro de mim mesma, no contato com a minha história de militância no movimento estudantil, e nos meus estudos na universidade.

Compreendendo a relevância desses dois grandes temas para evolução da educação, no que concerne o respeito às diferenças, o enfrentamento a violência e ao sexismo, e ao caminhar de ações mais igualitárias no nosso país, esse estudo justifica-se frente a esse entendimento, bem como, o de se analisar melhor, à luz de autoras e autores a relevância educacional da entrada dos Cadernos de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos nas escolas<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Anchieta do Recife – FAR - Joanafigueiredo02@hotmail.com

<sup>9</sup> Prof<sup>ª</sup>. Dra<sup>ª</sup>. Ana Maria de Barros – Núcleo de Formação Docente UFPE

<sup>10</sup> O caderno de orientações curriculares é um subsídio teórico que está sendo enviado para as escolas especificamente de referência, com temas divididos por eixos.

Em suma, reafirmo minha defesa desse estudo, frente às fortes discussões na atualidade. Como os congressos organizados pela Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), os núcleos de estudos de gênero e diversidade sexual em universidades como a UFPR<sup>11</sup>, UNICAMP<sup>12</sup>, UFRN<sup>13</sup>, UFPE<sup>14</sup>, dentre outras.

Os dados disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicada no ano de 2004 mostram altos índices de violência no âmbito das escolas movidas pelo desrespeito a orientação sexual que foge do modelo heteronormativo vigente na atual sociedade, como é o caso da agressão a homossexuais. E esse desrespeito parte não somente das/dos estudantes, mas também do silenciamento das/dos professores/as, ou seja, omissão, e em outros casos há a reprodução de preconceitos. Essa pesquisa foi realizada no ano de 2000, em 241 escolas do Brasil, divididas entre públicas e privadas. Ao todo foram 14 capitais.

Outra pesquisa que aponta dados preocupantes foi a realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), no dia 17 de Junho de 2009, com 501 escolas de 27 estados do Brasil. A pesquisa mostra dados acerca do preconceito e discriminação escolar. Em relação à questão de atitudes preconceituosas motivadas pela diferença de gênero, os dados apontam que 93,5% das/dos participantes<sup>15</sup> tiveram em algum momento essa postura. Já em relação a questão de orientação sexual os números chegam a 87,3%.

Para melhor aprofundamento desse estudo, a pesquisa apresentará uma discussão sucinta acerca do objeto de estudo, Gênero e Diversidade Sexual. Os autores e autoras que nortearão a discussão e análise dessas temáticas serão: Louro (1994; 2010) com suas

---

<sup>11</sup> Universidade Federal do Paraná.

<sup>12</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>13</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>14</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>15</sup> Participaram da pesquisa: 15.087 estudantes; 1.004 professores (as) de português e matemática; 501 diretores (as) de escolas; 1.005 profissionais de educação; 1.002 pais, mães e responsáveis, membros do Conselho Escolar ou da APM.

explicações a respeito do modo como a escola por vezes, se omite diante da homofobia e incentiva a fabricação dos corpos dos/das seus/suas estudantes de acordo com as identidades sexistas preconceituosas e desiguais. Scott (1995), que é a grande referencia na definição da categoria de gênero, categoria esta, segundo a autora construída socialmente. Prado (2008), que traz a discussão sobre diversidade sexual. Saffioti (1997) com ênfase nos papéis sociais direcionados às diversas categorias de sexo. E por fim, para a discussão da prática docente, elencamos Azzi (2005), e Souza (2006), que tratam da ação docente em sala de aula.

Traçamos como objetivo geral desse estudo a intencionalidade de Analisar como a temática de Gênero e Diversidade sexual vem sendo tratada nos Cadernos de Orientações Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco. E para melhor aprofundamento do estudo, traçamos como objetivos específicos: Verificar os referenciais teóricos e legais sobre gênero e diversidade sexual que orientam os conteúdos dos cadernos; Analisar a luz de teóricos/as a relevância do Caderno de Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos e se os conteúdos possibilitam atuar na perspectiva da igualdade dos sujeitos de direitos no que se refere a questão de gênero e diversidade sexual.

## **Discussão Temática**

### **Gênero e Diversidade Sexual: implicações ao longo da história**

A categoria de gênero nos revela historicamente muitos conceitos, propostos por diferentes opiniões como as vertentes de estudos feministas e científicos. Por um lado, há estudos que engessam essa categoria relacionando-a apenas a uma dimensão

biológica dos sexos, feminino e masculino. E por outro lado aos/as que a discutem do ponto de vista particularmente cultural.

A autora Louro (1994), pesquisadora renomada na discussão de gênero no Brasil, se posiciona a favor dos conceitos de gênero no plural. Em um de seus artigos a qual faz uma leitura histórica da educação sob a perspectiva de gênero, ela, explicita que o gênero trata-se de uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos. Desse modo, há a pluralidade na contextualização dessa categoria já que existem diferentes construções de gênero em uma mesma sociedade. E que isso varia também, de acordo com o contexto histórico do caminhar da humanidade.

A historiadora Joan Scott (1995), clássica na teorização de gênero, que inspira inclusive os estudos de Louro, define a citada categoria dizendo que:

Minha definição de gênero tem duas partes e duas subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações entre os sexos. (SCOTT, 1995, p.86)

Concomitante as citadas definições das autoras pós-estruturalistas feministas, Louro (1994) e Scott (1995), esse trabalho entende e defende por categoria de gênero as definições explicitadas pelas autoras. Ou seja, entendemos gênero, como um elemento que está relacionado à convivência social e dessa forma, construído culturalmente.

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfícies sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações

de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que incluem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2010, p. 16).

Scott (1995) traz à tona o entendimento de que o gênero é determinado simbolicamente e materialmente, por doutrinas religiosas, pelas questões educacionais, políticas, jurídicas, por objetos, normas e etc. Podemos desse modo, analisar essa categoria pelo viés dos estudos das referidas autoras, como uma categoria que envolve intensas relações de poder.

Nesse sentido, passamos a compreender de maneira mais ampla, a problemática da desigualdade entre os sexos. Em como ao longo da história do homem, identificado como pertencente a categoria do gênero masculino, frente a sua estrutura biológica esteve em um patamar de poder acima da mulher, pertencente ao gênero feminino. O homem, sempre representado, como o forte, o dominante. Para ele o poder, o mundo. Já a mulher, restou-lhe a inferiorização. Para ela, o aprisionamento do lar, a funções estritamente reprodutivas e domésticas.

As áreas de produção de conhecimentos, como a ciência, a jurisprudência a política, dentre outros, foram espaços durante muitos anos, dignos somente para os homens. No entanto, com o avançar dos tempos, ondas feministas de contestação a essa ordem de hierarquização dos gêneros, começaram a derrubar o império de dominação masculino, refutando a superioridade da ideologia machista. O patriarcalismo, com seu cruel poder que impunha a submissão das mulheres aos homens, foi alvo de revoltas e protestos organizados, por elos de mulheres, que exigiam sua visibilidade, que há anos, perversamente esteve silenciada. “*Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios*” (SAFFIOTI, 1987, p.47).

Destarte, a primeira onda do feminismo, ganhou forma e campo de luta, em prol da promoção da igualdade dos direitos contratuais entre homens e mulheres, bem como, outros direitos negados na época, como por exemplo, o direito das mulheres de casarem quando desejarem e com quem assim quisessem. Já no fim do século XIX, ganhou destaque dessa primeira onda, o movimento sufragista, iniciado no Reino Unido e Estados Unidos, esse movimento reivindicava o direito do voto para as mulheres, oportunizando assim, mais participação na política. No contexto brasileiro o direito de votar para as mulheres, só apareceu inicialmente na constituição de 1934. Vale mencionar, que uma das articuladoras dessa conquista do voto em terras brasileiras, seu deu pela movimentação da feminista Bertha Lutz<sup>16</sup>. Foi representante na assembleia da Liga das Mulheres Eleitoras, nos Estados Unidos, conquistando nesse evento, a vice-presidência da Sociedade Pan-Americana. E daí então, desempenhou no país uma intensa carreira política. Já nos anos 60 e 70 do século XX, a segunda onda do movimento feminista, pode ser tida como uma continuação da primeira, trouxe novas contestações e exigência de direitos á tona, como o enfatizar da igualdade entre os sexos e a discriminação em relação a mulher. Esse movimento se deu também em vários países da Europa, como por exemplo, na França. Em maio de 1968 as manifestações ganharam as ruas, e o grito por igualdade e seguridade de direitos eclodiu, mexendo com a dinâmica machista da sociedade. Essa segunda onda reivindica visibilidade acadêmica e científica em relação à submissão que historicamente as mulheres estiveram imersas. A escritora feminista francesa Simone de Beauvoir, destaca-se com seu livro *Le Deuxième Sexe*, que mais tarde foi trazido para o português como *O segundo sexo*. Nesse livro que tem caráter de

---

<sup>16</sup> A bióloga Bertha Lutz foi uma das pioneiras do movimento feminista no Brasil, responsável direta pela articulação política que resultou nas leis que deram direito de voto às mulheres e igualdade de direitos políticos nos anos 20 e 30. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/bertha-lutz>

denúncia, Beauvoir fala da problemática da questão cultural e social da desigualdade sexual entre os sexos.

No fervor da movimentação feminista, tanto na Europa quanto no Ocidente, Meyer (2010) nos diz que um *“grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo gender, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 70”*. (p.14). E daí então, esse conceito passou a ser muito discutido e analisado até os dias atuais.

O autor Junqueira (2009) nos ajuda a ampliar a questão das relações de gênero, quando diz que estas também conformam identidades de gênero e sexuais. De modo que a questão da diversidade sexual faz menção a um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas a qual estão intimamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos que se (re) configuram por meio de representações, manifestações e afirmações identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero.

Portanto, podemos compreender que a questão da diversidade sexual, está também imbricada a categoria de gênero. Tem haver com as múltiplas possibilidades de orientação sexual.

Frente à grande importância que essa temática possui dentro do entendimento dos Direitos Humanos, alguns movimentos, como é o caso dos feministas e dos que militam em defesa dos direitos da população LGBT começaram a reivindicar a entrada dessa discussão dentro dos espaços escolares. Pois, reconhece-se que falar de igualdade de gênero e de respeito a diversidade sexual na escola representa a abertura de um espaço político para efetivação de vários Direitos Humanos. Representa a quebra da escola como reprodutora da cultura machista e heteronormativa.

No escrito, ou seja, no que concerne a lei, avançou-se. No Brasil há parâmetros que sinalizam o melhor trato para as questões sexuais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem tecido discussões a respeito das

questões que envolvem a sexualidade, bem como interessantes pesquisas sobre a homofobia nas escolas.

Lançados seus olhares para a prática da escola e mais especificamente para a prática docente a autora Louro (2010) faz um alerta

**Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema”** e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais como base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. (LOURO, 2010, p.51). (grifo nosso)

Nesse caminho, podemos compreender que a autora propõe uma educação libertadora, desprendida da ideologia de poder excludente que por longos anos, foi naturalizado. E que essa função deve ser acatada pelas/pelos educadores/as em sua prática. É o acordar para o entendimento de que a tese moral discursiva e socialmente construída de que mulher é inferior ao homem, e de que a única possível e correta forma de se vivenciar a sexualidade é a heterossexual é a correta foi refutada. Entender e tratar a diversidade como um problema é fazer perpetuar a inferiorização do outro, é disseminar a violência, a intolerância e o desrespeito.

Desse modo, segundo a autora Azzi (2005),

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A **prática docente** é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p.43) (grifo nosso).

Em suma, as leis, os decretos, as formações continuadas que se direcionam a promoção da igualdade sexual e ao respeito a diversidade são de extrema importância, para o atuar dos/as professores/as em sala de aula. E essa prática, pode fazer grande diferença na realidade social, pois estará formando sujeitos com uma nova visão de mundo.

## **Educação em Direitos Humanos no Brasil**

O contato com o conhecimento possibilita a entrada em novos mundos, e esses novos mundos se amplificam ao passo em que nos educamos em comunhão com os outros seres, assim como sabiamente nos disse o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. Seguindo ainda, na reflexão desse importante educador, caminhamos no entendimento da Educação para os Direitos Humanos, acreditando em consonância com ele, que esse educar precisa se moldar na perspectiva da justiça, despertando os dominados para a premência da “briga”, da organização, militância crítica, justa, democrática, exata, disciplinada, sem manipulações, enfim, com uma visão de mundo pautada na reinvenção do poder (Freire, 2001, p.99).

Em um cenário de opressão, censura, violência e abusos autoritários da cruel realidade da Ditadura Militar (1964-1985)<sup>17</sup>, se intensifica a luta pelos Direitos Humanos, como uma alternativa de seguridade da vida. Deste modo, inicialmente articulado em pequenos espaços, especificamente por grupos vinculados às igrejas cristãs, os princípios dos Direitos Humanos, entraram em embate, primeiro em oposição a ditadura militar. E posteriormente, passaram a se organizar em prol dos processos de democratização política (RAYO, 2010, p. 17).

---

<sup>17</sup> Em meados de 31 de março de 1964, o Golpe Militar, organizado pelas forças políticas conservadoras, derrubou o então presidente na época, João Goulart, e tomou o poder. No dia 15 de janeiro de 1985 a ditadura chega ao fim coincidindo com a eleição para presidência de Tancredo Neves, que por motivos de doença não assumiu.

As exigências em relação às leis e documentos já exigentes fortaleceram os grupos reivindicativos. Um dos marcos históricos de conquista foi e ainda é a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>18</sup> aprovada pelas Nações Unidas em 1948, que já havia cumprido o seu primeiro pronunciamento internacional, discursando sobre a importância dos direitos fundamentais de todos os seres humanos. Definindo assim, os Direitos Humanos como inerentes à natureza humana e necessária para a existência digna. A Declaração reafirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (RAYO, 2010, p17). E posteriormente aqui no Brasil tardiamente em 1988 a Constituição Federal já proclamava vários direitos. E esses direitos presentes na constituição se espelham na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se tornou referência para muitos países.

Apesar de não ser de cumprimento obrigatório, a Declaração tem tal força moral que alcançou uma aceitação universal. Suas disposições incorporaram-se nas leis e nas constituições de muitas nações, assim como em outras convenções sobre direitos humanos e em tratados desde 1948 (RAYO, 2010 p.18).

Dessarte, destacamos algumas relevantes ações propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU):<sup>19</sup> A II Conferência Mundial que ocorreu em Viena em 1993 (discutiu a universalidade dos Direitos Humanos). A IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing em 1995 (trouxo avanços no sentido de enfatizar a importância de ações frente à situação de violência e opressão que se encontram reféns muitas mulheres). E, por fim, a Conferência de Durban (2001) que discutiu a questão do racismo, a discriminação racial e a intolerância correlata.

---

<sup>18</sup> Trinta artigos, implementam o debate de Direitos Humanos dentro da declaração.

<sup>19</sup> Atualmente 192 países de diversas partes do mundo, fazem parte da ONU.

A ONU estabeleceu o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como “A Década das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)”, caracterizando assim, a relevância da Educação em Direitos Humanos. E diante de tantas mudanças, destacamos o estímulo a promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e a boa relação entre as nações.

Fomentando o debate de Educação em Direitos Humanos, em 1987, foi organizado um importante seminário intitulado “*Direitos Humanos e Educação no Brasil*”<sup>20</sup>, baseado nas ideias pedagógicas de Paulo Freire e nas ações da Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>21</sup>, foi sancionada em 1996, direcionando os caminhos educacionais do nosso país. A LDB não especifica a necessidade de se pautar questões de Direitos Humanos nos espaços escolares, mas avança quando traz no “Art. 3ºIV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”; E no Artigo 27, quando aborda no inciso I que “*a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”;

Em 2004, foi criado, previamente arquitetado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, um Programa Mundial de Educação Para os Direitos Humanos que estabelecia atividades com vistas a difundir a cultura de Direitos Humanos. Essa assembleia também fomentava ações de orientação para os países membros, a fim de prepará-los para a implementação do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos. E isso ocorreria mediante planos nacionais durante 2005 a 2007 (SILVA e TAVARES, 2010).

O então, Estado brasileiro já democratizado, assumiu o compromisso direcionado pela ONU, mas já com prévias experiências que a sociedade civil desenvolvia desde a metade da década de 1980.

---

<sup>20</sup> Planejado e articulado pelo Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, o qual possui sede no país da Costa Rica, bem como também pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>21</sup>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Isso ocorreu por intermédio de educadores/as brasileiros/as que haviam estabelecido relações internacionais, especialmente com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), e com a Comissão de Justiça e Paz do Uruguai. Essas ligações resultaram na realização de seminários no Brasil e no envolvimento de educadores/as em curso do IIDH. (Silva e Tavares, 2010). E assim, os avanços em relação aos debates e ações pautadas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, foram se espalhando por vários lugares do território brasileiro.

E assim, começou-se a partir da formação de um Comitê Nacional<sup>22</sup> a se organizar o Plano Nacional de Educação.

O Comitê Nacional moveu-se orientado por duas perspectivas teóricas: a de Bobbio (1992), de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia; e a de Adorno (2003), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados (SILVA E TAVARES, 2010, p.29)

Alguns dilemas em relação a melhor implementação e metodologia, surgiram na construção, mas após muito se estudar, planejar e articular, o plano conseguiu abrir possíveis horizontes para a educação.

A construção do plano trouxe muitos avanços para a educação. E deste modo, diversas ações pedagógicas passaram a propor a resignificação dos valores pedagógicos. “*No campo específico da educação básica, o sistema de ensino começa a incluir a temática dos direitos humanos na base curricular, tanto do ensino fundamental como do ensino médio*” (SILVA e TAVARES, 2010, p.36). Já nas universidades públicas e privadas o plano tem marcado presença, a partir da realização de congressos, mesas-redondas, palestras e etc.

---

<sup>22</sup> Fazem parte do comitê, especialistas nos estudos de educação em direitos humanos e representantes dos Estados.

Em suma, a partir da reflexão de Vivaldo (2009) é possível compreendermos a relevância da educação em Direitos Humanos na perspectiva de um processo de socialização e formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. E segundo Rayo (2004) o ato de educar na perspectiva de Direitos Humanos significa permitir a/aos alunas/os escrever, falar e pensar o mundo em uma linguagem com múltiplos modos de ser e estar.

## **Procedimentos Metodológicos**

Diante da necessidade de se compreender de forma mais detalhada, descrevendo, investigando, verificando e interpretando o fenômeno estudado, este estudo estrutura-se, mediante as orientações da abordagem da pesquisa qualitativa, que como reforça Minayo (2010),

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010, p.21-22)

Esse tipo de pesquisa se difere da outra modalidade, chamada quantitativa, pois, esta possui um cunho de mais mensuração do objeto ou fenômeno estudado. Traduzindo os dados, e informações coletadas em números.

Essa pesquisa desenvolveu-se também, mediante a modalidade descritiva e explicativa, bibliográfica e documental. Em relação pesquisa explicativa, Gil (2008) explicita que esta aprofunda o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê dos acontecimentos.

Destarte, o documento analisado será Caderno de Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos, o qual foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE),

para os/as professores/as da rede estadual de ensino. Esse caderno foi publicado no ano de 2012 e tem por Objetivo: oferecer mais subsídios para o trabalho pedagógico do professor/a na área de Direitos Humanos de modo transversal. Desse modo, a proposta desse estudo, se delinea mediante o seguinte problema: **Como a temática de Gênero e Diversidade sexual vem sendo tratada nos Cadernos de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos?** Bem como respectivamente os objetivos que delimitamos.

Utilizamos também a análise de conteúdo a partir de Bardin (2006), para melhor tratamento dos dados, visto que, os debates de gênero e diversidade sexual se apresentam nos cadernos e seus conteúdos revelam sentidos e significados que contribuem para a emancipação e igualdade de gêneros e respeito a diversidade sexual.

## **Análise dos Dados**

Neste momento, seguiremos com a análise, no sentido de atingir os objetivos específicos<sup>23</sup> desse trabalho.

Dentro de uma perspectiva transversal são citadas as disciplinas na seguinte ordem: língua portuguesa, matemática, inglês, geografia, ciências, arte, educação física e história. Segundo o autor Rayo (2010), os questionamentos holísticos da realidade, passou a fomentar uma nova teorização curricular e dentro dessa nova concepção a dimensão transversal se constitui como uma de suas melhores inovações. E esse termo transversalidade, defende um modelo em que os conteúdos se intensifiquem na direção estruturadora de objetivos e atividades. Concepção esta ancorada, nas bases da teoria da aprendizagem significativa, pelos aportes do

---

<sup>23</sup> Verificar os referenciais teóricos e legais sobre gênero e diversidade sexual que orientam os conteúdos dos cadernos; Analisar a luz de teóricos/as a relevância do Caderno de Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos e se os conteúdos possibilitam atuar na perspectiva da igualdade dos sujeitos de direitos no que se refere a questão de gênero e diversidade sexual.

construtivismo ou pelo direcionamento da racionalidade comunicativa ou dialógica de Habermas.

De certo, não enquadrar os temas de gênero e diversidade sexual em uma disciplina isolada, por exemplo, amplia as possibilidades de debates, e pode contribuir para a naturalização desses temas em diversificados momentos.

Analisando o caderno, pudemos perceber que ele traz orientações bem suscitadas acerca desses dois temas. As questões levantadas focam na cultura patriarcal que direciona a questão da violência contra a mulher, e nesse momento é trazido um texto que tem como título O que é violência contra a mulher? <sup>24</sup>. Posteriormente são sugeridas algumas etapas didáticas como, por exemplo, conhecer a trajetória histórica e geográfica da cultura patriarcal que reproduz a violência contra as mulheres em âmbito ocidental e oriental. Na segunda etapa é sugerido um texto intitulado de Salário médio da mulher é 27,7% inferior ao do homem<sup>25</sup>. A partir desse texto são sugeridas pesquisas com criações de gráficos acerca da remuneração das mulheres em diversos países.

Na terceira etapa visualizamos as seguintes imagens:



É sugerido que as professoras e professores, instiguem seus alunos a interpretarem essas imagens na intencionalidade de apontar as estratégias desenvolvidas pelas mulheres para o enfrentamento da dominação masculina.

---

<sup>24</sup> Autor Luciano Freitas Filho. Militante LGBT.

<sup>25</sup> Autor Bruno Boghossian (Agência Estado).

Nossa análise em relação a essas únicas imagens disponibilizadas nesse eixo<sup>26</sup> com orientações bem sucintas é de que correspondem a uma ideia da mulher branca e heterossexual e da elite. Duas imagens de mulheres, e ambas brancas e aparentemente dentro da norma da feminilidade.

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constituem o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos. (SAFFIOTI, 1987, p.11)

Junqueira (2009) aponta que,

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (p.13).

Muitas vezes imagens como essas, podem parecer pouco importantes, no entanto, em um contexto de discussão como esse, podem demonstrar posições não interessantes para a desconstrução de estigmas.

Outro “detalhe” necessário para análise dentro da proposta do eixo é a questão da linguagem hegemônica centrada no homem. Ou seja, no sentido de que as mulheres “precisam” sentir-se contempladas dentro da linguagem usual masculina do nosso português. *“Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui”*. (Louro, 1997, p. 64).

---

<sup>26</sup> **Eixo temático 2:** Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual.



Prezado professor, a partir do texto abaixo vamos promover uma breve reflexão sobre a violência contra a mulher, considerando no debate formas de superação desta violência.

27

Ampliando ainda mais a discussão, a autora no diz que,

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída nessa fala? (Louro, 1997, p. 66).

## Você, caro aluno <sup>28</sup>

O movimento feminista contemporâneo frequentemente vem debatendo a importância de desnaturalizarmos essa norma linguística machistamente institucionalizada de que as mulheres naturalmente devem sentir-se contempladas dentro da linguagem hegemônica.

Debater esse “detalhe” de nossa língua é mais um caminho de combate a dominação masculina, a qual inferioriza a mulher na lógica desigualdade da relação entre os gêneros.

Percebemos que as orientações desenvolvidas ao longo do eixo, variam entre a linguagem dominante masculina e a linguagem feminista. Como por exemplo, neste trecho:



E você, professor e professora da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco, já presenciou algum caso de homofobia em sua sala de aula? Na sua escola? Como contribuir para o enfrentamento da homofobia? No projeto político-pedagógico e na prática curricular de sua escola o respeito à diversidade é uma temática importante?

<sup>27</sup> Retirada da página 32.

<sup>28</sup> Retirado da página 39 do caderno analisado.

Dessa forma a ideia fica confusa, frente a questão de que não sabemos o real direcionamento. Ou seja, se é para professores ou professoras, alunos e alunas ou ambos/as.

Outra crítica em relação ao caderno, diz respeito à ausência de orientações acerca das disciplinas de inglês, educação física e ciências. Identificamos uma ênfase maior as disciplinas de português, geografia, história e artes.

Quanto aos pontos positivos destacamos o modo como foi abordado o tema de diversidade sexual. Mesmo que de forma suscite, o caderno trouxe reflexões através de músicas como, por exemplo, Avesso do cantor Jorge Vercillo. É explicado o porquê da não utilização do prefixo “ISMO” que associa a homossexualidade à doença. Bem como a violência que é para uma travesti, por exemplo, ser chamada como o artigo “o” (o travesti). E inclusive é citado no caderno que

Tal prática não se trata apenas de um “erro” de concordância nominal da Língua Portuguesa, mas à resistência de nossa cultura em aceitar que a identidade de gênero de um indivíduo não deva ser determinada pelo fator biológico, mas pela identidade social que o indivíduo assume para si. (PERNAMBUCO, 2012, p.42)

Apesar das adversidades no espaço escolar, esta ainda, traz a possibilidade de construção de novas visões de mundo e aprendizados, Junqueira (2009). *“Mesmo com todas as dificuldades a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento”* (JUNQUEIRA, 2009, p.36). E problematizar questões como essas, que tem haver com o modo como se chama e se trata a/o e outra/o é que não é um ser estranho na sociedade, mas um ser humano com anseios e subjetividades. Ou seja, SER é uma questão de Direito Humano.

Outra problematização relevante é de que o caderno menciona, ou melhor, intitula a questão das diversas identidades de gênero. Mas, no entanto, não traz o entendimento do que são cada uma delas.

### **Diversidade sexual e Direitos humanos**

Ser ou não ser Gay, Lésbica, Bissexual e Transgênero? Eis uma questão!

O que a escola, o professor e o estudante têm a ver com isso?

Segundo Junqueira (2009),

O processo de invisibilidade de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. (p.30).

Em suma, compreendemos que o conteúdo presente no caderno, necessita de mais aprofundamento, visto que as discussões em torno desses complexos temas necessitam de maior cuidado, para que não se recaiam no senso comum. É importante explicitarmos que não foram encontradas nesse eixo específico do caderno aporte teóricos legais para melhor direcionamento da discussão dos Direitos Humanos, como por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos e o Plano Nacional da Educação. Por isso, consideramos que a ausência de aportes legais como esses fragilizam a discussão.

## **Considerações Finais**

Mediante a alvitrada proposta dessa pesquisa, que foi a de analisar o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos no Estado de Pernambuco, concluímos provisoriamente que mesmo de maneira singela, este aponta para a

emancipação da mulher na sociedade, aponta para os direitos sexuais bem como o combate a homofobia.

A análise mais aprofundada delineou algumas limitações, mas estas limitações podem ser debatidas em cursos de formação continuada para o corpo educativo das escolas. Pois compreendemos que o caderno, por si só, entregue individualmente a cada educador e educadora não auxilia de maneira adequada para a formação destes/destas podendo deixar lacunas, ou sequer nem ser utilizado. Faz-se necessário também que estes se sintam de fato, parte desse processo de discussão e até de produção de materiais nessa perspectiva.

Ademais, ressaltamos o quão é revolucionário nos desdobrarmos em discussões e análises acerca da nossa conjuntura educacional na perspectiva emancipadora e democrática dos Direitos Humanos. Ademais é importante revertermos a lógica patriarcalista, machista, racista e LGBTfóbica presente dentro das “*quatro paredes*” de nossas escolas. É relevante estagnarmos a lógica da escola como instituição reprodutora de desigualdades. Os espaços escolares precisam cumprir seus papéis de instituições formadoras de cidadãos e cidadãs desprendidos/das da cultura do ódio e da violação dos direitos dos/das outros/as.

## Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, P. 43-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal, 2004.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 28 de Ago. 2014.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. *Actas do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LUDKE, Menga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, LTDA, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos**: rede estadual de ensino de Pernambuco / Secretaria de Educação; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim ... [et al.]; coordenação pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho ... [et al.]. – Recife: A Secretaria, 2012.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. **O Poder do Macho**. SP: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2006.

# RELAÇÕES DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Diálogos Possíveis Entre Paulo Freire e Hannah Arendt

---

Kalline Flávia S. Lira<sup>29</sup>  
Ana Maria de Barros<sup>30</sup>

## Introdução

No Brasil, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituiu a construção da cidadania do/a aluno/a como uma das finalidades do ensino escolar, acreditando que com base nos conhecimentos acumulados, o/a estudante possa ter condições de construir uma postura reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo em que vive. Entendendo a educação como um espaço de cidadania e de respeito aos Direitos Humanos, o currículo escolar passou a incluir temas como a questão de gênero, raça/cor e diversidade sexual.

O impacto da inclusão dessas questões, tanto na educação básica quanto no ensino superior, aconteceu a partir da constituição do tópico “Orientação Sexual” como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, os PCN afirmam que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias protagonizadas pelos grupos sociais, sendo que a questão está diretamente relacionada à discussão da construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998).

---

<sup>29</sup> Psicóloga. Mestra em Direitos Humanos (UFPE). Doutoranda em Psicologia Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora nas áreas de gênero, sexualidade, saúde mental e direitos humanos. Email: Kalline\_lira@hotmail.com.

<sup>30</sup> Professora Associada 1 da UFPE – CAA, Profa. do Mestrado em Direitos Humanos, CAC/UFPE. Email: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado inicialmente em 2006, e reatualizado em 2018, afirma que a educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando diversas dimensões (BRASIL, 2018). Assim, o PNEDH tem como principal objetivo disseminar a cultura de Direitos Humanos no país, através de ações de divulgação dos valores de solidariedade, cooperação e justiça social. Porém, depois de mais de 10 anos, a educação voltada aos Direitos Humanos nem sempre faz parte da prática ou do currículo da escola brasileira.

Tanto os PCN como o PNEDH falam sobre as relações de gênero, reconhecendo-as como fundamentais para a construção da identidade de crianças e jovens. Embora nenhum dos documentos deixe claro o que se entende por gênero, é fundamental entender que gênero é um conceito construído socialmente e que vai além do sexo biológico (SCOTT, 1995).

As primeiras discussões sobre gênero no Brasil teve início na década de 1990, tratando sobre a exclusão das minorias na história da educação. Com base nas teorias pós-estruturalistas, Louro (2008) começou a debater temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão cultural. Assim, para pensar as relações de gênero na escola como ponto para alcançar a cidadania, faz-se imprescindível ponderar também sobre as diversas formas de constituição dos sujeitos no cotidiano escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância de uma educação baseada nas questões de gênero, e sua finalidade como construção da cidadania. Para isso, busca realizar um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire (o direito de ser mais) e de Hannah Arendt (direito a ter direitos). Além disso, utiliza-se a perspectiva pós-estruturalista de gênero, com base nas ideias de Scott (1995) e Louro (2008). Entende-se, assim, que a educação é uma forma de libertação, sendo condição primordial para a compreensão da relação opressor-oprimido e a consequente emancipação dos sujeitos.

## **(Re) construindo o conceito de gênero**

A célebre frase de Simone de Beauvoir (1980, p. 09) *“Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”*, já apontava que não há um construto biológico que define qual o destino da mulher. A obra publicada originalmente em 1949 faz refletir que, na verdade, há uma construção sociocultural que define, e às vezes limita o papel da mulher na sociedade.

Na tentativa de dar conta da mudança que vem ocorrendo em relação às mulheres, buscou-se um novo conceito, o de gênero, para tentar entender a configuração de cada sociedade. Scott (1995) lembra que trabalhar com o conceito de gênero é ampliá-lo além das questões sobre diferenças físicas e biológicas, sendo necessário afirmar sua dimensão social, histórica e política. Para a autora, o termo gênero teve início com as feministas americanas, numa tentativa de enfatizar o caráter social das diferenças fundamentadas no sexo, isto porque as feministas rejeitavam o determinismo biológico que estava implícito tanto no termo “sexo” quanto no termo “diferença sexual”.

Para Scott (1995, p. 84) o gênero é um *“elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”*. Dessa forma, gênero é um conceito construído socialmente e que vai além do sexo biológico. Nesse contexto, o gênero tem a função de organizar a esfera social, além de ser uma categoria analítica de poder. Assim, as relações de gênero são estabelecidas no âmbito da cultura e se afirmam através das relações de poder, não apenas entre homens e mulheres, bem como entre homens e homens, mulheres e mulheres.

Seguindo a perspectiva de Scott, Louro (2008) enfatiza o conceito de gênero como sendo histórico-cultural, rompendo o paradigma biologizante. Neste sentido, é importante compreender que

(...) não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas

ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2008, p. 21).

Ao longo da história e a partir das transformações sociais ocorridas, as noções do que é considerado “ser mulher” foram mudando. Durante muito tempo as mulheres eram consideradas como aptas apenas para servir ao marido e aos filhos nos seus afazeres domésticos, ou ainda se limitando às tarefas no campo. Com a chegada da sociedade industrial, houve uma nova realidade econômica no mundo, que ocasionou a ida das mulheres para trabalhar com as máquinas. Assim, as mulheres começaram a ter empregos de operárias nas fábricas e indústrias, e com isso teve o início da saída do espaço doméstico como único lócus de suas atividades diárias. No entanto essa abertura trouxe algumas consequências, já que no início do processo de industrialização o trabalho era exaustivo.

Apesar das mudanças trazidas com a Revolução Industrial, como enfatizam Pessis e Martín (2005), essas não conseguiram integrar a mulher em posição de igualdade em relação aos homens. Para as autoras, há uma dificuldade em superar os estereótipos e as formas de organização das famílias, que são estruturadas com base nas desigualdades entre os gêneros, pois *“o peso das ideologias foi um grande aliado para a conservação dessas estruturas de desigualdade, que são geradoras de violência institucional e doméstica”* (PESSIS; MARTÍN, 2005, p. 22).

Após um extenso período de opressão e discriminação, no século XX o movimento feminista tornou-se mais político, com diversas demandas na luta pelos direitos das mulheres, inclusive o direito ao voto. Várias mudanças significativas foram fundamentais para a ressignificação do papel das mulheres na sociedade, como: o aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho; o aumento dos anos de estudo, refletido na conquista de cargos de liderança e comando; a diminuição das taxas de natalidade e maior expectativa de vida, entre outros (PESSIS; MARTÍN, 2002).

Embora vislumbrando algumas mudanças, ainda estamos vivendo numa sociedade que nutre padrões sociais que distinguem as diferenças e definem papéis baseados nos gêneros. Assim, ainda persistem ideias que as mulheres não podem assumir determinadas funções ou que servem apenas para ações pré-determinadas. A modificação desta visão deve estar atrelada ao entendimento de que o que se considera “masculino” ou “feminino” são construções culturais e não naturais. Para Louro (2008), é necessário compreender que as noções de gênero mudam não apenas entre as sociedades e os momentos históricos, mas dentro da uma mesma sociedade devem ser considerados outros marcadores, como etnia, raça/cor, religiosidade, classe social, entre outros.

Voltando a proposição inicial apontada por Beauvoir (1980), é imprescindível que todas as características que a sociedade durante muito tempo divulgou como inata às mulheres – maternais, dedicadas, dóceis, passivas, entre outras – sejam desconstruídas, na medida em que essas construções não só reforçam as diferenças entre os gêneros, bem como reforçam as desigualdades.

Essas desigualdades entre os gêneros são refletidas nas relações desiguais, sejam no trabalho, em casa ou na sociedade como um todo. Mas, como expõe Saffioti (2004, p. 45), o “*conceito de gênero não explícita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida*”. Essa hierarquia é percebida em vários espaços: em casa, no trabalho, na rua e até mesmo na escola.

## **Relações de Gênero e Educação**

O direito à educação foi preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo 26, apontando que “*a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana [...]*” (ONU, 1948, p. 14), dialogando com o pressuposto central da educação integral que busca estimular várias dimensões do indivíduo. Neste sentido, a Declaração também garante que a

educação deve atuar no intuito do “*fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais*” (ONU, 1948, p. 14).

Para Mendonça (2013), a necessidade de utilizar os processos educativos para alcançar a consciência sobre a dignidade humana é apresentada já no preâmbulo da Declaração. O autor baseia-se em Hannah Arendt para lembrar que os sujeitos não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, pois esses direitos são sempre processos de construção e reconstrução política.

Segundo Dinis (2008), a educação foi marcada por uma concepção do sujeito herdada da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, que traziam concepções normativas e naturalizadas, corroboradas pela Biologia. Com isso, durante muito tempo a questão de gênero esteve ausente da pauta escolar principalmente devido às visões cristalizadas para pensar a identidade, tendo como uma das consequências um olhar ordenado e sistematizado hierarquicamente sobre a diversidade.

A partir de uma análise histórica, é possível verificar que a educação sexual no Brasil até a década de 1960 teve seu foco no controle e na domesticação do corpo. Na segunda metade da década de 1970, com o surgimento dos métodos contraceptivos, que emergiram junto aos movimentos hippies e feministas de resistência, teve início as reivindicações em defesa da liberdade sexual e da não-discriminação das minorias. Para Ribeiro (2002), esses movimentos ocorreram em conjunto com os processos de reabertura política e o conseqüente enfraquecimento das censuras. Com isso foi possível o ressurgimento do interesse pela educação sexual, principalmente pelos movimentos feministas e de controle populacional. Além disso, a autora aponta a mudança no comportamento sexual da população, devido à descoberta da pílula como método anticoncepcional, bem como o avanço no controle das doenças sexualmente transmissíveis.

De acordo com Ribeiro (2002, p. 54), com o aumento dos movimentos sociais que lutavam pelo direito à liberdade de convivência e à expressão individual e coletiva, na década de 1980 o

debate sobre a sexualidade foi acentuado no ambiente escolar, sobretudo devido às “*questões vinculadas à gravidez indesejada na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS*”.

Dinis (2008) corrobora a informação de que o início do debate sobre a questão de gênero no espaço acadêmico começou nos anos 1970, devido à pressão de grupos feministas, que traziam à tona a exclusão de suas representações de mundo nas instituições escolares. No entanto, no Brasil o debate teve início mais tardiamente, apenas na década de 1990, tratando sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação.

Desde meados da década de 1970 começou-se a ser repensado o conceito de gênero e com ele as representações acerca do masculino e do feminino afastam-se da concepção biológica, passando a ser entendido como uma construção cultural. No Brasil, Louro iniciou a discussão através de teorias pós-estruturalistas, debatendo temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão cultural, e conseqüentemente que rompia com o paradigma biologizante predominante até aquele momento. Segundo Louro (2008, p. 23) essa mudança de visão é importante porque “*passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos*”.

Para Louro (2008), a escola utiliza símbolos e códigos que delimitam espaços e com isso institui modos de ação e produção de identidades de gêneros, a partir do momento em que informa os lugares dos meninos e das meninas. Partindo dessa lógica, as práticas escolares apresentam diversas estruturas de escolarização que diferenciam os corpos e as mentes dos/as alunos/as, e com isso constroem os padrões que caracterizam os comportamentos que servem para identificar os meninos e as meninas. De acordo com Louro (2008, p. 124), a escola precisa pensar em

(...) formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os

estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

Apesar de essas ações parecerem práticas isoladas, podem contribuir para uma educação mais justa e promotora de novos modelos de conhecimento e de visão de mundo, pois podem ocasionar uma maior clareza sobre a identidade feminina na sociedade. Segundo Auad (2006) é importante começar a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, pois é possível perceber:

(...) que uma série de características consideradas ‘naturalmente’ femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. (AUAD 2006, p.19)

Neste sentido, ao saber que muitas vezes as instituições escolares não apresentam uma educação que busque a diminuição das desigualdades de gênero, é fundamental repensar o currículo escolar, considerado um dos instrumentos mais importantes da instituição. Conforme Silva (1998, p. 200), o currículo tem um lugar privilegiado nas escolas, pois é o local onde se cruzam “*saberes e poderes, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais*”. Para o autor, currículo, poder e identidades sociais estão reciprocamente implicados porque o currículo materializa as relações sociais.

Como um dos instrumentos mais importantes da escola, o currículo que tem o objetivo de explicitar os conteúdos que serão trabalhados e as finalidades do que se quer alcançar. No entanto, os currículos parecem tabus, que não são abertos para discussão. Para Silva (1998, p. 189), os currículos brasileiros são masculinos, o que traz efeitos para a formação da identidade feminina, bem como para a

produção da identidade masculina, pois ao fixa-las “às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribuiu, certamente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres”.

Para Auad (2006), a transformação da educação deve englobar não apenas a legislação, o sistema educativo, as unidades escolares e os currículos, mas principalmente a capacitação e formação do/a profissional, os livros didáticos e a interação entre professores/as e alunos/as. Assim, o caminho para uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola deve pensar sobre “os conhecimentos e valores inscritos nos currículos escolares oficiais [que] podem ser questionados e redefinidos para que sejam asseguradas as percepções igualitárias de gênero” (AUAD, 2006, p. 82).

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) não apresenta interação com as relações de gênero. Chama-nos atenção a linguagem masculina utilizada em todo o documento: professor, aluno, trabalhadores, filhos, pais. É claro que isso pode acarretar mais discriminação, afinal, a falta da distinção de gênero na linguagem das políticas educacionais pode justificar condutas cristalizadas, e desiguais das relações de gênero.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem as questões de gênero, evidenciando aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. Os PCN enfatizam as relações de gênero, reconhecendo-as como fundamentais para a construção da identidade de crianças e jovens, porém, parece ainda tratar a questão como tema transversal, atravessando os diferentes campos de conhecimentos e integrando a temática às diferentes áreas curriculares. A proposta contida nos PCN, com o título de “Orientação Sexual”, buscou contemplar e orientar a ação docente, em todas as disciplinas, para a educação sexual dos/as alunos/as, apresentando uma preocupação em superar conceitos restritos e estigmatizados de sexo e sexualidade, puramente associados ao corpo físico e às funções biológicas (BRASIL, 1998).

Ao propor discussões sobre o tema da “orientação sexual”, os PCN buscou considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, como uma expressão do ser humano, desde o nascimento até a morte, relacionando com o direito ao prazer, bem como ao exercício da sexualidade com responsabilidade. As sugestões dos PCN também trazem o objetivo de contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda presentes no contexto sociocultural brasileiro. Para isso, englobou as relações de gênero, de respeito a si mesmo e ao outro, além da diversidade de crenças, valores e expressões culturais que existem numa sociedade democrática e pluralista. Ao mesmo tempo, incluem a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas (BRASIL, 1998).

Para Louro (2008), esses conteúdos estão muito mais associados à preocupação da saúde do corpo e muito pouco sobre as questões da sexualidade. Isto corrobora o quanto o desenvolvimento em profundidade desta temática ainda é incipiente, e segundo o entendimento da autora, não deveria estar atrelada a uma disciplina específica, porém fazendo parte de todos os componentes curriculares e da política curricular das instituições escolares.

Assim, apesar de mencionar a importância do reconhecimento das características sociais, a questão da diversidade não é tratada explicitamente. As escolas, de forma geral, têm trabalhado gênero e sexualidade como sinônimos. Isso implica a padronização de um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino, restringindo a uma única forma de viver a sexualidade. Ou seja, traça-se uma linha contínua entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual, que é “naturalmente” heterossexual. Conforme Louro (2008, p. 27), *“essas identidades estão inter-relacionadas; nossas linguagens e nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não são a mesma coisa”*.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a despeito da pequena abordagem, não se pode dizer que houve uma “completa omissão” das

questões de gênero, educação sexual e pluralidade cultural nos objetivos e metas (BRASIL, 2001). Nota-se, porém, que no PNE essas questões não foram largamente divulgadas, bem como não foram associadas a todos os níveis de ensino, surgindo em referência aos conteúdos dos livros didáticos para o ensino fundamental, nos arranjos dos temas para a formação docente no ensino superior, e também nas políticas de financiamento e gestão, sugerindo a inserção do tema nas avaliações e sentidos escolares.

Apesar dos grandes avanços, a discriminação de gênero nas políticas educacionais ainda persiste, e pode ser vista tanto nos currículos escolares quanto nos materiais didáticos. Viana e Unbehaum (2004, p. 79) apontam que essa discriminação pode ser devido à dificuldade de se fazer refletir *“não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades”*. Assim, trabalhar as relações de gênero na escola perpassa uma gama de significações.

Ao falarmos sobre as relações de gênero e educação, é imprescindível mencionar a linguagem utilizada na sala de aula – incluindo os livros didáticos e os/as profissionais que compõem a escola. Louro (2008, p. 66) ressalta que o universal masculino é a regra, e analisando a questão volta até os primeiros anos da escolarização, mencionando que não se pode esquecer que uma das primeiras aprendizagens das meninas na escola *“consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve sentir-se incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?”*. Assim, mesmo que muitos comentem que isso é “normal”, a discussão das políticas de inclusão baseadas nas relações de gênero devem pensar as novas formas do uso da linguagem, no intuito de acabar – ou ao menos diminuir – o padrão sexista existente na sociedade.

Compreende-se que a escola ainda está pautada em um modelo de educação que favorece a naturalização das hierarquias de gênero, porque muitas vezes o discurso presente nos ambientes escolares permanece rodeado de preconceitos e *“o sistema de ensino reproduz e*

*ajuda a manter as desigualdades existentes na sociedade”* (SOUZA; LEÃO, 2008, p. 2). Ou seja, a instituição escolar é uma das responsáveis pela manutenção dos mecanismos de poder que reproduzem as desigualdades entre meninos e meninas, que ultrapassam os muros da escola, sendo perpetuado em outros ambientes sociais.

De acordo com Souza e Leão (2008), a naturalização do comportamento feminino está associada inicialmente à educação transmitida pela família, já que se trata da primeira instituição socializadora de meninos e meninas. Com isso, as meninas tendem a receber uma educação para ter um comportamento submisso e passivo, o que pode incentivá-las a reproduzir papéis sociais associados ao âmbito doméstico e privado de mãe e de esposa. Por outro lado, os meninos tendem a ser instigados a adotar comportamentos que reforçam a dominação, a independência e a força. Assim,

Os estereótipos sexuais considerados adequados pelos pais são comunicados desde o momento em que o bebê nasce, através da cor que é vestida, dos brinquedos que ganha, dos comportamentos que é estimulado a ter e das respostas que aprendeu a retribuir. Para a menina é ensinado um comportamento de passividade, enquanto que para o menino é reforçado um comportamento mais agressivo, para que ele torne-se independente e que seja forte. (SOUZA; LEÃO, 2008, p.5)

Compreender as relações de gênero e como elas se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é imprescindível para uma política educacional libertadora. Refletir as relações de gênero nas escolas pode ajudar, inclusive, na mudança de paradigma da mulher como objeto, ainda tão presente no Brasil. É importante, portanto, questionar os estereótipos de gênero ainda existentes, a fim de ampliar os significados do conceito. Afinal, trabalhar a questão de gênero na escola não é apenas falar de gravidez na adolescência ou doenças

sexualmente transmissíveis. Assim, os debates nas escolas precisam incluir temas sobre gênero, raça/cor, classe social, diversidade sexual, diversidade religiosa, ao passo que entendemos a educação como um espaço de cidadania e de respeito aos Direitos Humanos.

## **Gênero, Educação e Cidadania**

O conceito de cidadania, em sua origem, vem da Grécia antiga, significando a vivência política ativa na comunidade, na cidade. Durante muito tempo a ideia de cidadania esteve ligada aos privilégios, pois os direitos dos cidadãos eram restritos a determinadas classes e grupos de pessoas (CARVALHO, 2008). O termo cidadania tem origem do latim *civitas*, que significa “cidade”. Atualmente o conceito de cidadania foi ampliado, constitui um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e pode ser traduzido por um conjunto de liberdades e obrigações políticas, sociais e econômicas.

Utilizamos o entendimento de cidadania como proposto por Marshall (1950, apud CARVALHO, 2008). O autor fala da extensão dos direitos civis, políticos e sociais a partir do fim da 2ª Guerra Mundial. Ser cidadão hoje implica em exercer seu direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, à cobrança de ética por parte dos governantes. Para Carvalho (2008), a cidadania está em permanente construção, e no Brasil ainda há muito que se fazer, apesar dos avanços nas conquistas de direitos após o fim do regime militar.

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. [...] Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as

outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal [...] (CARVALHO, 2008, p. 8-9).

Para Lafer (1988), baseado nas ideias de Hannah Arendt, a reconstrução dos Direitos Humanos está pautada no direito à cidadania, entendida como o direito de ter direitos. A afirmação da cidadania confere ao ser humano o seu lugar no mundo e a condição para o exercício da sua singularidade entre homens iguais. Segundo o autor, é imprescindível pertencer a alguma comunidade juridicamente organizada onde o indivíduo pode ser julgado por ações e opiniões baseadas no princípio da legalidade.

No que se refere à busca da cidadania das mulheres, ou seja, o direito de ter direitos, não foi uma luta fácil e sempre veio depois das conquistas dos homens. No Brasil, a igualdade entre os sexos foi ratificada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), e a partir disso se começou a pensar em políticas voltadas a esse público específico. A referida Constituição trás no inciso I do artigo 5º que “*Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações*” (BRASIL, 1988). No entanto, como pontuam Viana e Unbehaum (2004), na CF/88 não encontramos a palavra “gênero”, que não era um conceito familiar na época.

A CF/88 faz uma interlocução entre educação e cidadania, ao mencionar no seu artigo 205 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 [grifo nosso] (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a LDBEN instituiu a construção da cidadania do/a aluno/a como uma das finalidades do ensino escolar, propondo no artigo 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho [grifo nosso] (BRASIL, 1996).

Percebe-se que os termos utilizados na LDBEN são muito parecidos com os da CF/88. Os PCN afirmam que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias protagonizadas pelos grupos sociais, sendo que a questão está diretamente relacionada à discussão da construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca a importância da implementação de projetos educativos e culturais que tenham como finalidade o enfrentamento de todas as formas de discriminação e violações de direitos, partindo da construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, principalmente em relação aos grupos mais vulneráveis. Com isso, busca-se uma transformação na sociedade, a partir de políticas públicas mais universais, utilizando algumas estratégias, tais como: permitir a afirmação de sujeitos de direitos, ou seja, reafirmar o papel de cidadão e cidadã na sociedade como um todo, a partir de seus direitos e deveres; garantir o empoderamento dos grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente na sociedade; e resgatar a memória da luta pelos Direitos Humanos em toda história da humanidade (BRASIL, 2018).

Não obstante aos inúmeros avanços, ainda existem muitos obstáculos para a concretização da cidadania plena das mulheres, pois embora muitas vezes velados, a discriminação e o preconceito ainda existem. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mesmo quando ocupam os cargos de trabalho idênticos aos dos homens, as mulheres recebem aproximadamente 71% menos. Os dados apontam também que 25% das famílias têm mulheres como

responsáveis financeiras, e que a escolaridade das mulheres é maior que a dos homens. Contraditoriamente, essa maior escolaridade não é refletida nos cargos ocupados nem tão pouco nos salários das mulheres (IBGE, 2013).

Segundo Benevides (1991, p. 20), o exercício da cidadania ativa traduz e requer a *“participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”*. Para a autora, a educação ressignifica a ação política e contribui para a transformação social no e pelo exercício de uma cidadania ativa, pela construção de fundamentos éticos mínimos de justiça social e de democracia.

Acredita-se que compreender os direitos de cidadania e as relações de gênero numa visão histórico-cultural, é fundamental, pois ao contrário do que muitos imaginam, é preciso mais do que a educação tradicional para formar cidadãos conscientes de suas obrigações e dispostos a lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática, e assim termos uma sociedade de fato igualitária. Freire (1992) fala da importância em ultrapassar os obstáculos, na busca do *“ser mais”*, que ele entende como um direito. No entanto, ele ressalta que a negação deste direito de *“ser mais”* parece estar inscrito na natureza do ser humano.

Para pensar as relações de gênero na escola como ponto para alcançar a cidadania, é necessário pensar também nas múltiplas formas de constituição dos sujeitos no cotidiano escolar. Como aponta Louro (2008, p. 59), se ficarmos *“atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas”*. Essa ideia corrobora o pensamento de Freire (2001, p. 30), pois para o autor:

A alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da

cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro.

Neste sentido, a educação tem uma função importante, pois deve ser humanista e libertadora. Nas palavras de Freire (1987), os oprimidos devem desvelar o mundo da opressão e se comprometer com sua transformação, pois quando a realidade opressora for transformada, haverá a processo de libertação. Para o autor:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva (FREIRE, 1987, p. 44).

Para Auad (2006), o sistema educacional tradicional brasileiro possui o grande desafio de combater a promoção das desigualdades de gênero, já que tais desigualdades não são mais adequadas com uma sociedade democrática. Segundo a autora, todos/as os/as atores escolares – alunos/as, professores/as, diretores/as, coordenadores/as, pesquisadores/as, etc. – situam-se na fronteira entre as práticas escolares que mantêm as relações desiguais de gênero, e a possibilidade de constituição de um plano de coeducação.

Ao articular as ideias de Hannah Arendt sobre educação e cidadania, é preciso esclarecer que a pensadora não deixou nenhum escrito, seja obra ou artigo, que verse exclusivamente sobre o tema da cidadania. No entanto, a partir da leitura de seus textos, percebe-se que a autora tinha em mente um modelo de cidadania integrado à linha de seu pensamento sobre o experimento totalitário e o mal político.

Para Arendt (2011), a capacidade de ter “direitos” é o que efetivamente habilita os indivíduos à atuação e participação no espaço público. Assim, é preciso que a cidadania esteja resguardada pela Constituição, definida pela autora como um documento estável, objetivo e duradouro, que emerge da fundação do corpo político, e que

não deve ser suscetível a alterações ou emenda “*de acordo com as circunstâncias*” (ARENDDT, 2011, p. 207).

Para Arendt (1989), quando o indivíduo não pertence a uma comunidade, ou seja, quando não há um status político no indivíduo, isso acarreta a privação de um espaço público, e a principal consequência é o confinamento em vida privada. A condição de possibilidade para o exercício da cidadania, para Arendt, está fundamentada em uma ética positiva, pautada na responsabilidade e permanência do mundo.

Nessa lógica, as pessoas precisam estar capacitadas para ocupar o espaço público, e isso pode ser possibilitado pelos pais ou responsáveis, a partir do nascimento, bem como deve ocorrer em instâncias pré-políticas, como a escola, durante o desenvolvimento da aprendizagem formal. Ressalta-se que para Arendt (2005, p. 238):

A escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.

Para Arendt (2005), porém, a educação nunca foi para todo mundo. Segundo a autora, a educação vive tempos sombrios, onde a escola é cenário de violência, de abandono, de ameaça e até de uso de drogas. É importante pensar que, em contrapartida, a escola também é espaço que violenta. Se a escola se abstém de pensar, falar, discutir e refletir as relações de gênero está violando os direitos de uma parcela de seus/suas estudantes. Por isso a autora lembra que o sistema escolar transformou-se uma questão política e que a educação é um problema extremamente difícil por atender a uma sociedade de massas. Afinal, conforme as palavras de Arendt (2005, p. 227), a educação vai muito mais além do que saber “*por que razão Joãozinho não sabe ler*”.

Ao pensar sobre a sociedade de massas, Freire (1992) argumenta que a educação deve abrir espaço para os grupos minoritários, para eles serem produtores de sua própria voz e

protagonistas de suas histórias, pois conforme o autor, a educação verdadeira é a que visa à humanização. Segundo Lafer (1988, p. 156), fazendo referência à Hannah Arendt,

[...] as minorias, ou seja, os grupos numericamente inferiores ao resto da população de um Estado e numa posição não-dominante num país, [são os] que possuem objetivamente características étnicas, religiosas ou linguísticas distintas do resto da população, e que subjetivamente desejam preservar a sua cultura, as suas tradições, a sua religião e a sua língua.

Seguindo a proposição de Freire (1987, p. 52), “*somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor*”. Assim, as mulheres, compreendidas como pertencentes a um grupo vulnerável, precisam sair da relação opressor-oprimido com o homem e buscar a sua transformação, o seu lugar na sociedade, a partir do papel que elas mesmas escolherem.

Assim, a escola torna-se um importante meio para se aprofundar este debate, bem como pode continuar sendo um mecanismo de manutenção do *status quo*. A escola pode contribuir que se concretize a igualdade entre homens e mulheres a partir do momento em que caminhamos na direção de uma educação não-sexista, colaborando para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os gêneros, com a finalidade da plena efetivação da cidadania.

## **Considerações Finais**

A partir do exposto neste artigo, entendemos que a educação é um espaço de cidadania e de respeito aos Direitos Humanos, e por isso é tão importante pensar, discutir e inserir temas diversos, como as relações de gênero. Importante lembrar que ao falar de gênero, é

necessário ir além do biológico, compreendendo o gênero como uma construção sociocultural (SCOTT, 1995; LOURO, 2008).

Com isso, faz-se necessário pautar questões de grupos vulneráveis, como as mulheres, pois a educação parece ainda engatinhar quando o assunto é gênero e diversidade sexual. Discutir as relações de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais. É refletir profundamente sobre o antagonismo masculino/feminino nas práticas educativas. O conceito de gênero possibilita a introdução da discussão sobre a desconstrução desse antagonismo, como polos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão, ou de opressor-oprimido.

Entretanto, ressalta-se que no que se refere à educação, não existe ainda nenhuma lei que estabeleça a obrigatoriedade do/a professor/a trabalhar com questões de gênero em sala de aula. Tem-se a Lei Maria da Penha, que em seu artigo 8º determina a realização de campanhas educativas sobre a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a legislação educacional precisa avançar, para que os/as alunos/as tenham acesso a uma educação voltada para o respeito e a igualdade entre os gêneros desde a infância. O Projeto de Lei nº 589/2019 está em tramitação no Senado Federal com a proposta de alterar a LDBEN para incluir o conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica.

Refletir sobre a cidadania a partir dos pensamentos Arendt (1989; 2005; 2011) nos permite pensar que a expressão “*direito a ter direitos*” traz consigo a importância do vínculo social para que se possa exercer a os direitos de cidadania. É pensar o dever moral de que todos os seres humanos devem ser reconhecidos como dignos de proteção, e devem ser tratados como pessoas capazes de usufruir dos seus direitos.

É importante ressaltar, como pontua Freire (1987; 1992; 2001) que a escola não é neutra, pois ela participa da construção da identidade de gênero e, infelizmente, ainda de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações no ambiente da

educação infantil. É preciso também pensar em políticas de inclusão sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar pesquisas na área. Envolve também analisar com os/as alunos/as percebem os papéis do masculino e do feminino, principalmente aqueles perpetuados pela mídia, especialmente a internet e a televisão.

Por fim, faz-se necessário rediscutir o currículo escolar através dos conteúdos das diversas disciplinas, respeitando a construção histórica de cada cultura, no intuito de ultrapassar os estereótipos de uma identidade de gênero.

## Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 5. ed. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Revolução.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** A experiência vivida. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.vol. II.

BENEVIDES, Maria Vitória de M. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 5/10/1988, p. 1.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23/12/1996, p. 27833, col. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 8/8/2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Cidadania. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimp. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, mai/ago. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**. Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENDONÇA, Erasto F. Educação em direitos humanos. Diversidade, políticas e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, Jul./dez. 2013.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** - Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações. Nova York: ONU, 1948.

PESSIS, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. Das origens da desigualdade de gênero. *In*: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 125 f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Fabiana Cristina de; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. *In*: **Seminário Fazendo Gênero**, 8, 2008. Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2008.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, jan./abr. 2004.

# A IMPRESCINDIBILIDADE DA POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO GARANTIDORA DO DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO INSTITUCIONAL NO MUNICÍPIO DE CARUARU/PE.

---

Karinny Lima de Oliveira<sup>31</sup>  
Maria Perpétua Socorro Dantas<sup>32</sup>  
Joana D'arc da Silva Figueirêdo<sup>33</sup>

## Introdução

O interesse em escrever sobre a imprescindibilidade da política de Assistência Social como garantidora do direito à cidadania de crianças e adolescentes se apresentou como resultado de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2020 pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru, destinada às crianças e adolescentes em situação de abrigo no município. A motivação da pesquisa foi traçar o perfil das crianças e adolescentes em situação de abrigo para construir os indicadores da política pública e assim ter a compreensão se há o acesso e exercício do direito à cidadania.

A primeira observação da nossa escrita é ordenar como se desenvolverá o nosso artigo. Inicialmente, será pontuada a Lei que ampara a política pública de Assistência Social, em seguida, situar

---

<sup>31</sup>Karinny Lima de Oliveira, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, [karinny\\_o@yahoo.com](mailto:karinny_o@yahoo.com).

<sup>32</sup>Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, [perpetuadantas1@hotmail.com](mailto:perpetuadantas1@hotmail.com). Vereadora eleita pela cidade de Caruaru – PE em 2020.

<sup>33</sup>Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FAR, [Joanafigueiredo02@hotmail.com](mailto:Joanafigueiredo02@hotmail.com).

quais leis regulamentam os direitos das crianças e adolescentes, em especial as que estão em situação de abrigo, dialogando sempre sob o aspecto conceitual do acesso e exercício do direito à cidadania.

Vale ressaltar, que essa foi a primeira vez na história desta secretaria que se realizou uma pesquisa com o objetivo da construção dos indicadores da política pública voltada à criança e adolescente. A segunda observação é referente à construção dialogada do instrumento de questionário, bem como a discussão junto às gerentes de eixo e a Secretária sobre a publicação dos dados, como traremos todo o processo na metodologia. Dito isso, marca-se assim, o comprometimento ético frente à implementação da política pública eficaz.

Dessa forma, se faz necessário o resgate do marco legal que reconhece a política pública assistencial no Brasil, tendo um período relativamente curto, pois data da Constituição de 1988 em seu artigo 203. A Constituição Federal foi promulgada como o documento à liberdade, à democracia e à justiça social, conforme declarou Ulysses Guimarães, relator desse documento. Em 2005, é instituído o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, de formato descentralizado e participativo, e em 2011 a Lei 12.435 é sancionada, garantindo a continuidade do SUAS.

A política de Assistência Social, conforme disposto legal supracitado, visa fomentar as ações emancipatórias e preventivas, a partir de ações integradas entre a iniciativa pública, privada e da sociedade civil, tendo por objetivo garantir a proteção social à família, à infância, à adolescência, à velhice. Contudo, nessa pesquisa, fizemos o recorte de crianças e adolescentes que estão em situação de abrigo nas três casas de acolhimento de Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

Em Caruaru, município do Agreste Pernambucano, assim como todos os mais de cinco mil municípios do Brasil, em 2019, sofreram o corte do repasse da verba da União sobre o cofinanciamento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para os municípios, impactando fortemente na implementação e garantia

desta política, e conseqüentemente, contribuiu para o aumento das vulnerabilidades sociais decorrentes dos cortes dos benefícios eventuais e outras políticas sociais.

Foi então, a partir desse cenário de instabilidade e urgência de novas decisões diante do corte da verba, que se estabeleceu neste município, a prioridade da política assistencial, pois, não houve fechamento de nenhum equipamento, contudo, houve impactos no orçamento, gerando, portanto, a necessidade de rearranjo político de gestão compartilhada, sobre o cofinanciamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social.

Eis aqui o nosso ponto de partida e inquietação, pois, diante desse novo cenário de corte da verba do SUAS, quais as condições possíveis para a implementação, garantia e eficácia da política de assistência social nos equipamentos de abrigo/acolhimento em Caruaru? É eficaz? Quais as condições de cidadania das crianças e adolescentes que estão em Casa de Abrigo? Para tanto, temos como Objetivo Geral: Analisar as condições possíveis para a implementação, garantia e eficácia da política de assistência social nos equipamentos de abrigo em Caruaru. E como Objetivos Específicos: 1- Registrar quais os direitos garantidos às crianças e adolescentes pelos equipamentos de abrigo em Caruaru; 2- Identificar quais os fluxos articulados pelas entre equipamentos de proteção das crianças e adolescentes em Caruaru.

## **Fundamentação Teórica**

Para possibilitar a compreensão da imprescindibilidade da Política Pública Assistencial vamos pontuar algumas características, entre elas, primeiramente o seu objetivo de prestar assistência a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, conforme o artigo 203 da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a política da Assistência Social é um direito da/do cidadã/ão e

dever do Estado, que precisa ser equalizadora de oportunidades, promovendo o exercício da cidadania e diminuindo as desigualdades sociais.

Conforme previsão legal supracitada, a política de Assistência Social têm frentes emancipatórias e preventivas e será realizada a partir de ações integradas entre a iniciativa pública, privada e da sociedade civil, tendo por objetivo garantir a proteção social à família, à infância, à adolescência, à velhice; amparo a crianças e adolescentes carentes; à promoção da integração ao mercado de trabalho e à reabilitação e promoção de integração à comunidade para as pessoas com deficiência e o pagamento de benefícios aos idosos e às pessoas com deficiência, visando ao atendimento de necessidades básicas, conforme a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) publicada em 1993. Para Pereira,

Para que a provisão social prevista na LOAS seja compatível com os requerimentos das necessidades que lhe dão origem, ela tem que deixar de ser mínima ou menor, para ser básica, essencial, ou precondição à gradativa otimização da satisfação dessas necessidades. Só então será possível falar em direitos fundamentais, perante aos quais, todo cidadão é titular, e cuja concretização se dá por meio de políticas sociais correspondentes. Pois, aqueles que não usufruem bens e serviços sociais básicos ou essenciais, sob a forma de direitos, não são capazes de se desenvolverem como cidadãos ativos, conforme estabelece a LOAS (PEREIRA, 2010).

Entender esse cenário conceitual e político sobre a política de Assistência Social é fundamental para dialogar com os princípios garantistas do Estatuto da Criança e do Adolescente, pois estes fazem parte de um grupo de pessoas destinatárias de políticas públicas especiais, e que, versa sobre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de nº 8.069/90, dispõe especialmente sobre situações irregulares ou de risco. Oferecendo assim, a proteção integral à criança e ao adolescente,

reconhecendo-os como sujeitos de direitos e garantido sua cidadania.

Não obstante, a prescrição legal da cidadania para a criança e ao adolescente é um marco importante, mas,

Para a efetividade dessa garantia constitucional, há necessidade de uma nova consciência da sociedade civil, pautada na participação integral, inclusão e na relação que essa estabelece com o Estado, para que políticas públicas adequadas possam ser elaboradas e tornarem efetivos os direitos garantidos às crianças e aos adolescentes brasileiros (BARANOSKI, 2016, p. 43-44).

Dessa forma, para que o acesso e o exercício da cidadania sejam garantidos às crianças e os adolescentes, há necessidade de

[...] desenvolvimento de ações intersetoriais, amplas e coordenadas que envolvam todos os níveis de proteção social e busquem promover uma mudança não apenas nas condições de vida, mas também nas relações familiares e na cultura brasileira para o reconhecimento das crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos [...] (BRASIL, 2006, p. 64).

Porém, em contextos de vulnerabilidade social, principalmente em bairros de periferia, as famílias por vários motivos, não têm acesso às políticas públicas preventivas e básicas que garantam a integralidade dos direitos da criança e do adolescente de forma satisfatória, o que leva à ocorrência de violação de direitos e conseqüentemente à intervenção do Estado, embora haja previsão do ECA de que a pobreza ou carência de recursos financeiros não é causa de suspensão do poder familiar, na prática o que ocorre é a privação em razão da miséria, pois são situações criadas pela pobreza que fazem com que as famílias “abdiquem” da convivência com seus filhos (BARANOSKI, 2016).

O Sistema Único de Assistência Social, organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social, que visa garantir a inclusão de todos os cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou em situação de risco, na rede de Proteção Social local. A primeira é a Proteção Social Básica, por exemplo, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social.

A segunda, por sua vez, é a Proteção Social Especial, por exemplo, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos.

Nesse sentido, tanto o atendimento do CREAS se mostra fundamental para viabilizar muitas dessas possibilidades ao alcance da assistência, quanto o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que também entra como grande parceiro em outras situações onde, mesmo não havendo violação de direitos, são constatadas condições como pobreza extrema. Assim,

Evidencia-se a suma importância do atendimento com benefícios eventuais, a exemplo da entrega de cesta básica, a possibilidade da mulher ser integrada a algum programa social ou mesmo sua inclusão em cursos profissionalizantes realizados pelo próprio CRAS – no caso de Caruaru, por meio do Programa Qualifica (OLIVEIRA, K. L. DE; JORDÃO, M. P.; BARROS, A. M.; SILVA, J. G, 2019).

Vale observar que a Proteção Social Especial pode ser de média complexidade ou de alta complexidade, a de média complexidade, o CREAS, visa oferecer atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares não foram rompidos. Já a Proteção Social Especial de Alta

Complexidade, no caso o Acolhimento Institucional, visa garantir 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.

As políticas podem, portanto, parecer independentes diante da complexidade de todo o aparato de ações articuladas para a proteção integral da criança e do adolescente, mas, na prática, resultam em conjunto de políticas intersetoriais, de um valor imensurável para a efetivação de resultados positivos para a vida da destes e sua família (OLIVEIRA, K. L. DE; JORDÃO, M. P.; BARROS, A. M.; SILVA, J. G, 2019).

Sendo, muitas vezes, um apoio fundamental que salva vidas e garante à cidadania um olhar fraterno no diálogo entre duas políticas interligadas, porém, nem sempre capazes de dialogar como deveriam; ao dialogar, elas avançam e suas práticas desconstroem muros invisíveis (George, Régnie, & Lima, 2011). É nesse ponto de encontro que se registra a imprescindibilidade da política de Assistência Social como garantidora do direito à cidadania de crianças e adolescentes.

## **Metodologia**

Esta pesquisa teve o viés da pesquisa qualitativa, onde segundo Esteban (2010), alega seu caráter relacional, pois a mesma envolve encontros face a face, participação, cooperação, interação. Chizotti (1998), sob essa perspectiva relacional, apresenta como pressuposto da pesquisa qualitativa a existência de *“uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”* (p. 79).

Nesse sentido, as práticas qualitativas proporcionaram, segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e contribuíram para superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade.

Alcançando assim a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos que garantem alguma estabilidade e regularidade na oscilação e dispersão dos sentidos sociais, dos quais participa a própria investigação científica.

A pesquisa também apresenta o caráter de pesquisa documental, onde foi realizado um estudo através dos documentos escritos da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, com a finalidade de saber o ano de sua instituição, bem como os números de seus equipamentos e os prontuários dos/as usuários/as das três casas de abrigo, totalizando 73 crianças e adolescentes. Os documentos oficiais, que segundo Lüdke e André (1986) elencam uma série de vantagens do uso de documentos na pesquisa educacional, dentre eles: são uma fonte razoavelmente estável, que pode ser consultada várias vezes; são elaborados em determinado espaço e tempo, e por isso fornecem informações sobre seu contexto de produção; são também fonte não-reativa, permitindo o acesso a informações, quando limitações de tempo e deslocamento impedem a interação direta com os informantes e têm custo baixo.

## **Resultado e Análise**

Inicialmente foi elaborado um questionário em que foi contemplado aspectos particulares de casa de abrigo, como por exemplo: o ano de sua instituição, composição da equipe, horário de funcionamento e faixa etária do público acolhido. A Casa 01 abriga 26 crianças de 0 a 8 anos, a Casa 02 abriga 21 adolescentes de 09 a 17 anos e a Casa 03 abriga 26 crianças e adolescentes, sendo grupo de irmãos, independentemente da idade. As três casas têm o quadro de funcionários semelhantes, pois, são formados por Coordenadora, equipe técnica multidisciplinar (assistente social, psicóloga, educadora e advogada), motorista, porteiro, auxiliar de limpeza, cozinha, e administrativo, cozinheira, lavadeira e educadores sociais.

O questionário também contemplou, no segundo campo, aspectos referentes às crianças e adolescentes e que possibilitou após a consolidação desses dados, traçar o perfil, onde a pesquisa aponta que das 73 crianças e adolescentes, 10% estão com 3 anos de idade, 56% são do sexo masculino, 61% tem a raça parda, 61% foram vítimas de negligência, 47% têm menos de um ano de tempo de abrigo, 69% não têm relação com os responsáveis. Nesse campo foi possível, a partir da escuta da equipe multidisciplinar, registrar quais os direitos garantidos às crianças e adolescentes pelos equipamentos de abrigo em Caruaru, a pesquisa aponta que 93% das crianças e adolescentes abrigadas têm acesso às políticas públicas de saúde, educação e esporte, mas com ressalva, pois só tiveram acesso a essas políticas após o abrigo, o que revela a situação de extrema vulnerabilidade social em que se encontravam o que resultou na necessidade de retirada do poder familiar temporariamente ou permanente da família para garantir através do município de Caruaru estes direitos essenciais.

E o terceiro e último campo do questionário, foi possível também saber sobre as dificuldades junto aos equipamentos que constituem a rede de enfrentamento e acolhimento. Com esse campo de perguntas, conseguimos identificar quais as falhas frente aos fluxos articulados pelos equipamentos de proteção das crianças e adolescentes em Caruaru, pois a pesquisa permitiu a partir da escuta da equipe multidisciplinar, identificar que os encaminhamentos eram condicionados ainda à fila de espera, e que não tinham prioridade nos atendimentos, gerando assim desgaste na logística e organização da casa junto às outras crianças. Compreendemos o esforço realizado pelos equipamentos, mas no entanto, é necessário que se garanta a prioridade nesses casos como prevê a legislação, razão pela qual a fila de espera pode colocar em maior risco crianças e adolescentes que já são marcados por inúmeras violências que articuladas, o que aprofunda sua exclusão social e dificultam o resgate de sua dignidade, necessitando que ações de intervenção sejam imediatas buscando a

redução de riscos e danos a que estão expostos em situação de vulnerabilidade Social.

Foi pontuado também pela equipe multidisciplinar que alguns encaminhamentos não estavam seguindo o protocolo de etapas tanto da Proteção Social Básica, ou seja, pelo CRAS, pois muitas crianças e adolescentes não tinham documentos civis, ou acesso à rede de educação, bem como acompanhamento da saúde, como também da Proteção Social Especial, junto aos equipamentos do Conselho Tutelar e CREAS, pois estes estavam encaminhando as crianças e adolescentes imediatamente ao abrigo, antes mesmo de exaurir as etapas previstas pelas respectivas competências gerando, portanto, de um lado, o trabalho excessivo de visitas e acompanhamento judicial e de outro, sobretudo, o desgaste e dano emocional das crianças e adolescentes. Esse dado é de extrema relevância, pois por um lado revela o desejo de solução rápida da situação por conta do CREAS e do Conselho Tutelar que são equipamentos essenciais na política pública de abrigo. Porém, revela um importante desafio da gestão na formação, no diálogo contínuo e na qualificação de equipes para que sejam reduzidos os problemas citados, na medida em que o atendimento aos protocolos determinados pela lei protege a todos indistintamente. O desejo de solução imediata dos problemas por parte dos equipamentos citados revela também a preocupação destes com a proteção imediata de crianças e adolescentes, o que é salutar e importante, revela empatia com o sofrimento humano. No entanto, é necessário articular a necessária empatia e identificação com o respeito aos Direitos Humanos de crianças e adolescentes e também se cercar do atendimento aos protocolos legais para que ações sejam cada vez mais lastreadas pelo rigor que deve caracterizar a política pública de abrigo.

Na tabela 01, a seguir, segue a consolidação dos dados em comum nas três casas, apresentando o percentual de cada perfil.

## Tabela 01:

CONSTRUÇÃO DO PERFIL DA PP DA SDSDH/2020							
PERGUNTAS			CASA 01	CASA 02	CASA 03	TOTAL	FREQ % (73 CRIANÇAS)
			QTDE	QTDE	QTDE		
1	Idade? P.8	0 – 11 m	1	---	0	1	1,37%
		01 ano	4	----	1	5	6,85%
		02 anos	6	----	0	6	8,22%
		0 3 anos	5	----	3	8	10,96%
		0 4 anos	4	----	1	5	6,85%
		0 5 anos	0	----	1	1	1,37%
		0 6 anos	4	----	3	7	9,59%
		07 anos	2	----	1	3	4,11%
		0 8 anos	0	----	2	2	2,74%
		09 anos	----	1	3	4	5,48%
		10 anos	----	1	1	2	2,74%
		11 anos	----	1	3	4	5,48%
		12 anos	----	3	2	5	6,85%
		13 anos	----	4	1	5	6,85%
		14 anos	----	3	2	5	6,85%
		15 anos	----	2	0	2	2,74%
16 anos	----	3	2	5	6,85%		
17 anos	----	3	0	3	4,11%		
2	Qual sexo? P.9	Feminino	10	8	14	32	43,84%
		Masculino	16	13	12	41	56,16%
		Intersexo	0	0	0	0	0,00%
3	Raça? P.10	Branco	7	6	5	18	24,66%
		Negro	4	3	3	10	13,70%
		Parça	15	12	18	45	61,64%
4	Qual o tipo de violência sofrida? P.12	Abandono - 1 VDF	12	4	0	16	21,92%
		Negligência - 4 VDF	12	12	21	45	61,64%
		A. Sexual	1	1	2	4	5,48%
		Abuso Físico	1	0	0	1	1,37%
		Abuso Físico e Psicológico	0	3	0	3	4,11%
		filho	0	0	1	1	1,37%
		familiar	0	1	0	1	1,37%
		Mendicância	0	0	1	1	1,37%
Devolução 2 vezes da adoção	0	0	1	1	1,37%		
5	Qual o tempo de abrigamento? P.14	0 – 11 meses	10	16	9	35	47,95%
		1 ano	14	3	6	23	31,51%
		2 anos	1	2	11	14	19,18%
		deficiência	1	0	0	1	1,37%
6	Qual a relação com os responsáveis? P.15	Presente	5	11	6	22	30,14%
		Ausente	21	10	20	51	69,86%
7	Quais as PP que elas têm acesso? P.17	Saúde	4	0	1	5	6,85%
		Saúde, Educação e Esporte	22	21	25	68	93,15%
8	Há possibilidade de reintegração? P.18	Sim! Família de origem.	2	9	6	17	23,29%
		Sim! Família extensa.	5	3	19	27	36,99%
		Não! Vai par a Adoção.	19	7	1	27	36,99%
		Destituição	0	2	0	2	2,74%
<b>TOTAL DE CRIANÇAS</b>			<b>26</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>73</b>	

Fonte: Elaborada pelas autoras

## Considerações Finais

Nesta pesquisa, observou-se que as condições das políticas de Assistência Social voltadas às crianças e adolescentes em situação de abrigo se apresentam de várias formas intersetoriais e modalidades de atendimento, pois embora o abrigo seja uma política de proteção especial de alta complexidade, mas ainda era necessária a articulação com políticas de proteção social especial de média complexidade, bem como a da proteção social básica. Com a análise dos resultados, observamos que só foi possível oferecer uma política de assistência social eficaz nos casos em que as crianças e adolescentes já estavam abrigados, ou seja, a proteção social básica não consegue atender a demanda de forma satisfatória.

Esta pesquisa nos sugere que há necessidade de reestruturar o quadro dos equipamentos de proteção social básica, em seus aspectos quali-quantitativos, e mostrou também que mesmo em situação de abrigo, as crianças e adolescentes tinham acesso às políticas de saúde, educação e esporte, garantido assim seu acesso e exercício ao direito à cidadania. Vimos, aqui, que os serviços de abrigo, enquanto espaço de acolhimento e fortalecimento das crianças e adolescentes em situação de violência, contribui de forma ética e política para o acesso e exercício do direito à cidadania, pois oportuniza uma nova realidade de vida fora dos contextos de violência. É assim que a prática da política pública de forma interseccional, que reconhece cada criança e adolescente em sua especificidade, mostra-se como possibilidade de criação de novos modos de vida, constituindo ferramenta imprescindível para a formação humana integral.

Assim, entendemos que não há um único equipamento e/ou organismo responsável, pois a política pública deve ser vista como corresponsabilidade de ações e competências, sob pena de ser concebida em partes estanques e não dialogadas, o que certamente reduziria a responsabilidade do Estado e, pior, reproduziria a lógica da personalização e despolitização. Logo, consideramos ser

imprescindível o respeito à política de Assistência Social que garanta à proteção integral das crianças e adolescentes, e que deve ser a pauta prioritária em uma gestão, não sendo passível de cortes de verbas e nem de negociações de competências. A dignidade humana da criança e adolescente não pode estar sob a deliberação de Políticas de Governo, pelo contrário, deve ser contemplada e reconhecida como Políticas de Estado.

## Referências

BARANOSKI, MCR. A cidadania, a infância e a adolescência no Brasil. *In: A adoção em relações homoafetivas* [online]. 2nd ed. rev. and enl. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 21-67. ISBN 978- 85-7798-217-2. Available from SciELO Books.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 1998.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista – Noções de política sociais participativas**. São Paulo, Cortez, 1990.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GEORGE, J. T., RÉGNIE, N. M. A., & LIMA, A. F. Construindo pontes entre diferentes paradigmas da psicologia: o transpessoal na experiência do intercâmbio Brasil/França. In A. L. Ferreira, & N. Acioly-Regnier (Orgs.), **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife, PE: Ed. UFPE, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** bordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, K. L. DE; JORDÃO, M. P.; BARROS, A. M.; SILVA, J. G. Pode ser poética a política pública de enfrentamento à violência de gênero? **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 9, n. 22, 22 abr. 2019.

OLIVEIRA, K. L., CORDEIRO, E. P. B., OLIVEIRA, T. L. O. A noção do cuidado de si: Vivências compartilhadas entre mulheres em situação de violência doméstica e familiar. In. **Educação no Século XXI. Percepções /Organização:** Editora Poisson Belo Horizonte. MG: Poisson, 2019.

PEREIRA, P. A. Panorama do processo de regulamentação e operacionalização dos benefícios eventuais regidos pelas Loas. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, Brasília, n.12, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092020000100502&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100502&lang=pt)>Acesso em: 23/05/2020.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm)>Acesso em: 23/05/2020.

SISTEMAS NACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS EFEITOS NA IMPLEMENTAÇÃO. O caso do Sistema Único de Assistência Social (Suas). São Paulo Portal. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Disponível em:<[http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia\\_sistema](http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia_sistema)>Acesso em: 23/05/2020.

# O DIREITO PENAL DO INIMIGO E A LEI ANTITERRORISMO BRASILEIRA: Uma Construção Teórica Frente a Um Antigo Paradigma.

---

Laudemiro Ramos Torres Neto<sup>34</sup>  
Vanessa Alexandra de Melo pedroso<sup>35</sup>

## Introdução e Primeiras Considerações: O que seria essa vertente inimiga do Direito Penal?

Para iniciamos o estudo do Direito Penal do Inimigo, utilizaremos como base a obra que tem como autor principal, Günther Jakobs, e a qual fez-se como a bandeira firmada por ele para adoção dessa linha do Direito Penal, denominando-se “Direito Penal

---

<sup>34</sup> Advogado e Professor. Mestrando em Direito na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap - 2019) Pós-Graduado em Ciências Criminais pela ASCES-UNITA (2015-2016) Pós-graduado em Direito Constitucional, Processo Penal e Direito Penal, todos pela Faculdade Damásio. (2017-2018). E-mail: [prof.laudemironeto@gmail.com](mailto:prof.laudemironeto@gmail.com)

<sup>35</sup> Pós-doutora pelo Programa de Pesquisa em Ciências sociais, Crianças e Adolescentes na América Latina da rede: PUC-São Paulo (BR) e Centro Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Doutora em Direito Penal pela Universidad Complutense de Madrid (Espanña) onde investigou o crime de Tráfico de Seres Humanos e a interferência do marco do Código Penal Espanhol de 1995 para a prevenção de referido delito no âmbito da União Européia. Diplomada em Estudos Avançados (DEA) pela mesma Universidade e especialista em Relações Internacionais na era da Globalização pela Universidade Católica de Pernambuco (Brasil). Atualmente é Professora de Direito Penal da Universidade Católica de Pernambuco, onde, também, leciona, na condição de Professora Permanente, em seu Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado). É, ainda, líder do grupo de pesquisa “Direitos Fundamentais: Instrumentos de concretização” (Plataforma Lattes). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: movimento migratório - com atenção ao fenômeno da feminização da imigração, tráfico internacional de seres humanos e imigração ilegal, exploração sexual e prostituição - futuro do Direito Penal e Direito penal da globalização. [vanessampedroso@gmail.com](mailto:vanessampedroso@gmail.com)

do Inimigo: Noções e Críticas”. Nele se reúnem diversos textos que fundamentam e contradizem o citado seguimento.

Ademais, a presente obra é materializada com bases em fortes discussões *jus* filosóficas, tais como as bases contratualistas do Estado, a interação sistêmica da sociedade e a diferenciação de um indivíduo para com uma pessoa, está última fonte de abundantes críticas doutrinárias.

Jakobs é tido como um dos mais polêmicos, e respeitados, juristas da atualidade, discípulo direto de Welzel, pai da corrente finalista, o autor passa traçar, a partir do estudo da obra de seu mestre, suas próprias linhas de pensamento, mas desde já se ressalta serem elas um tanto quanto distintas às do seu mentor, é daí que surgiu o Funcionalismo Sistemático ou Radical idealizado pelo catedrático germânico.

Desta forma, o autor passa a fundamentar uma concepção de Direito pautado no sistema social de Niklas Luhmann, e, de tal modo, estabelece ter o Direito Penal, em seu conceito primário, a função de garantir à identidade normativa, enquanto a sanção (conceito secundário) manifestar-se-ia como instrumento de reafirmação da vigência da norma, por meio de uma prevenção geral positiva.

Portanto, essa seria a descrição do sistema penal da normalidade, referimo-nos: o Direito comum, de todos, ou como posteriormente descrito o “Direito Penal do Cidadão”. Entretanto, qual seria e o porquê da vertente inimiga, seu jacente e o seu desenvolvimento.

França recorda que o mesmo poderia dar-se já com artigo publicado, ainda no ano de 1985, onde Jakobs passou a tecer algumas características - que embora naquela época não tivessem muitos destaques no mundo jurídico - dos primeiros sinais do que viria a ser um possível seguimento deste ramo do Direito Penal, diferenciando-o do Direito Penal do cidadão. Na ocasião ele participará de um Seminário de Direito Penal, em Frankfurt. (2012, p. 386).

E nesse sentido, Moraes, destacando Aponte, lembra que o autor “inicialmente elaborava crítica à tendência que se constatava na Alemanha de se criminalizar o estado prévio à lesão de um bem jurídico”. Tendência essa característica da luta contra o crime organizado. (2006, p. 153) E assim, “*o Direito Penal deixará de ser uma reação da sociedade ao fato criminoso perpetrado por um de seus membros para tornar-se uma reação contra um inimigo*”. (*Idem*, p. 154)

Em outro momento, já no ano de 1999, na Conferência do Milênio em Berlim, Jakobs apresenta ao mundo o conceito definitivo daquilo que ele concebia como o “Direito Penal do Inimigo”, passando a servir de alvo a grandes questionamentos não só na Alemanha, mas também, em vários países de língua portuguesa e espanhola. (*Idem*, p. 153)

Contudo, é de se frisar que nesse período ele ainda não levantava a bandeira de forma definitiva dessa linha de segmento. França reverenciando esse momento notou que se percebeu em Jakobs “*a busca pela legitimação do direito penal do inimigo como parte integrante do direito penal, um direito penal emergencial, com vigência em caráter excepcional e direcionado ao não-cidadão*”. (2012, p. 387)

Nessa esteira, alguns doutrinadores ministraram que na realidade a teoria de Jakobs passaria por três fases, a primeira, quando do seminário de Frankfurt, onde o autor defendia sua proposta com um conceito mais amplo, abrangendo delitos da atividade econômica. A segunda, quando do congresso de Berlim, donde o autor passou orienta-se em relação àqueles delitos mais graves, e agora quando do pós atentado de “11 de setembro”, no qual, já no ano de 2005, em um congresso na Alemanha, Jakobs levantou a bandeira de uma postura mais radical desta linha de pensamento, abraçando a citada concepção inimiga. (MORAES, 2006, p. 153)

França por sua vez afirma:

O arremate de seu incêndio ocorreu com a publicação de Direito Penal do Inimigo, em 2003, quando Jakobs abandonou sua contenção descritiva e crítica e passou a empunhar a tese afirmativa, legitimadora e justificadora dessa linha de pensamento. (2012, p. 387)

Noutrora, o núcleo dessa nova visão criminal repousa na diferenciação de indivíduo para com pessoa, e sua posterior transformação em inimigo, e em sua obra *Teoria da Pena e Suicídio e Homicídio a Pedido*, Jakobs passa a delinear a essência da pena aplicada ao cidadão e, para tanto;

Se a pena – na concepção descrita – confirma a identidade normativa de uma sociedade, é claro que somente um membro da sociedade pode ser apenado: nada mais pode atacar a identidade normativa. Por conseguinte, a pena é um processo que se desenvolve de modo puro *dentro* de uma sociedade. O infrator da norma não é um inimigo da sociedade, no sentido de um meio ambiente não vinculado normativamente e configurado de modo adverso, consistentes em outros seres humanos, mas é um membro da sociedade. (2003, p. 21)

Desta forma, o professor germânico demonstrar que ao cidadão será aplicado o benefício da pena aferido pelo Estado, pois este o reconheceu como pessoa, ademais, ainda descreve Jakobs, que “De acordo com a sua idiossincrasia, uma unidade constituída normativamente determina ela mesma quem é o seu membro, tratando-o como pessoa”. (*Idem*, p. 22)

Então se observa nesse momento que Jakobs ver na pena a punição cabível a pessoa, ou seja, o indivíduo inserido no pacto social, como mais a frente será levantado. Desta forma, aquele que se encontra apartado deste pacto não mais gozará dos benefícios destes, porquanto descumpriu com o papel inerente a todos em vida social, não sendo mais fonte de expectativas desejáveis.

Morais citando o pensamento de Aponte, “entende, por exemplo, que a reflexão de Jakobs retrocede ao estado da natureza” (2006, p.156), uma vez que o catedrático afirma, com bastante ênfase, que só quem é considerado pessoa é aquele que faz parte do pacto social, diga-se, aquele que é fiel ao ordenamento jurídico, e assim, preceitua o autor, utilizando-se dos pensamentos kantianos, que “um indivíduo que não admite ser obrigado a entrar em um estado de cidadania não pode participar dos benefícios do conceito de pessoa” (JAKOBS. 2012. p. 35)

Outrora, trataremos em um tópico apartado justamente dessa dissociação de indivíduo a pessoa, e deste ao inimigo. Porém atenta-se, desde já, que o Direito Penal do Inimigo é dirigido justamente àqueles que não aceita adentrar ao pacto social, ou se uma vez nele inseridos, optam, por vontade própria ou por seus atos, em deixá-lo.

Não obstante, é de se perceber que esse seguimento é tido como de exceção, excepcionalidade está aferida aos inimigos da sociedade. De toda sorte, Jakobs preocupar-se em bem distinguir o que venha a ser o Direito Penal do Cidadão e o Direito Penal do Inimigo, pois este último uma vez bem delimitado mostrar-se-ia mais seguro que aquele primeiro. (*Idem.* p. 44). E completa o autor;

*O direito Penal do cidadão é um Direito de Todos, o Direito Penal do inimigo é daqueles que constituem contra o inimigo: frente ao inimigo, é só coação física, até chegar à guerra (Grifo nosso). Esta coação pode ser limitada em um duplo sentido. Em primeiro lugar, o Estado, não necessariamente, excluirá o inimigo de todos os direitos. Neste sentido, o sujeito submetido à custódia de segurança fica incólume em seu papel de proprietário de coisas. E, em segundo lugar, o Estado não tem por que fazer tudo que é permitido fazer, mas pode conter-se, em especial, para não fechar a porta a um posterior tratado de paz. (*Idem,* p. 28)*

Ademais, outra preocupação que recai a Jakobs, diz-se quanto à nomenclatura adotada para tal seguimento, em verdade, ele demonstra essa preocupação ainda em seu segundo parágrafo

introdutório, referenciando que “a denominação «Direito Penal do Inimigo» *não* pretende ser *sempre pejorativa*. Certamente, um *Direito Penal do Inimigo* é indicativo de uma pacificação insuficiente, entretanto esta, não necessariamente, deve ser atribuída aos pacificadores, mas pode referir-se também aos rebeldes.” (*Idem*. p.21)

Tal preocupação referencia-se uma vez que o Direito Penal do Inimigo é aquele direito dito de guerra, diferentemente do Direito Penal do Cidadão, e assim, como outrora já levantado: “a função manifesta da pena no Direito Penal do Cidadão é a contradição, e no Direito Penal do Inimigo é a eliminação de um perigo”. (JAKOBS. 2012. p. 47), ou seja, a busca da paz. Moraes nesse sentido descreve que;

Em apertada síntese, o ‘Direito Penal do Inimigo’ representa uma guerra cujo caráter limitado ou total depende também de quanto se tema o inimigo. O próprio Jakobs adverte que tudo isso soa demasiado chocante, e certamente é, uma vez que trata da impossibilidade de uma juridicidade completa para contradizer a equivalência entre racionalidade e personalidade. (2006, p. 158)

Destarte, essas foram algumas das premissas traçadas por Günther Jakobs. Agora, passaremos a tratar dos elementos que fundamentaram essa distinção, *a priori*, de indivíduo à pessoa, e *a posteriori*, de pessoa a inimigo.

Nessa dimensão, adotaremos nessa inicial a concepção da presente teoria para o autor, e uma vez assim o feita, nos inclinaremos aos diálogos em volto da Lei nº 13. 260/16, objetivando apontar às características da *legis* dentro dessa perspectiva. E para tanto, devemos tomar por princípio de que o Estado é fruto de um Pacto Social.

## Fundamentos do Direito Penal do Inimigo

Ainda em sua obra Jakobs estabelece, já em seu segundo capítulo, a construção *jusfilosófica* que o levou a distinguir o Direito Penal aplicado ao Cidadão, e o Direito Penal do Inimigo, para tanto, tratou logo de enfatizar o que para ele representaria o Direito, descrevendo que ele é o “*vínculo entre as pessoas que são tão titulares de direitos como de deveres*”. (2012, p. 24) Nessa esteira, ainda lembra o catedrático, que a reação que é empregada ao inimigo não dar-se-ia por meio do direito, mas sim pela coação. (*Ibidem*)

O autor, ao referir-se que a reação que se dá ao inimigo seria por meio da coação, e não pelo Direito, afirma em verdade que teremos um direito penal de excepcionalidade, orbitando paralelamente em um mesmo contexto jurídico-penal, donde uma vez caracterizando-se no infrator a figura do inimigo, este será tratado por um Direito dito de exceção, não alforriado da legalmente, mas sim previsto por meio dela.

Jakobs em seu esboço *jusfilosófico* aproximar-se dos valores contratualistas, se apegando principalmente a Hobbes, para ele o Estado é instituído através do pacto social, e esta é a concepção que norteia sua obra.

Desta feita, dando continuidade ao estudo, Gomes ao referir-se a tais conceitos descreveu, em linhas rápidas, o que seria o fundamento jurídico-filosófico de Jakobs, afirmando que ele parte da concepção de que;

(a) o inimigo, ao infringir o contrato social, deixa de ser membro do Estado, está em guerra contra ele; logo, deve morrer como tal (Rousseau); (b) quem abandona o contrato do cidadão perde todos os seus direitos (Fichte); (c) em casos de alta traição contra o Estado, o criminoso não deve ser castigado como súdito, senão como inimigo (Hobbes); (d) quem ameaça constantemente a sociedade e o Estado, quem não aceita o “estado comunitário-legal”, deve ser tratado como inimigo (Kant). (2004, S/p)

Ademais, tais considerações são um tanto quanto precipitadas e jogadas de forma desvalorada, pois Jakobs, realmente, demonstra essas quatro posições doutrinárias para fundamentar a gênese *jusfilosófica* do inimigo.

Entretanto, ele se mostra categórico ao afirmar seguir as linhas de pensamento de Hobbes e Kant, e desta forma, vem a discordar, e diga-se, com fervor, dos posicionamentos de Rousseau e Fichte. Demonstrando sua oposição a tais concepções, por entender que eles partem de uma concepção radical de afastamento do inimigo ao pacto social. Para Jakobs, o Estado deve manter, também, o criminoso dentro do Direito. E desta forma posiciona-se claramente, que;

**Não quero seguir a concepção de Rousseau e de Fichte**, pois na separação radical entre o cidadão e seu Direito, por um lado, e o injusto do inimigo, por outro, é demasiadamente abstrata. Em princípio, um ordenamento jurídico deve manter dentro do Direito também o criminoso. (2012, p. 25) (*Grifonosso*)

Deste modo, Jakobs preceitua que embora se aplicando a este um Direito dito de exceção, carece ao Estado manter aberta uma porta para que o acusado possa regressar ao *status* de cidadão, e conseqüentemente, voltar a sofrer as sanções inerentes ao Direito Penal do Cidadão. (*Ibidem*).

Desta feita, o delinquente teria o direito de voltar a ajustar-se com a sociedade, e para isso regressar ao *status* de pessoa, de cidadão, ou seja, deve situa-se dentro do Direito. Por outro, o delinquente, com o seu ato, não pode despedir-se de forma arbitrária da sociedade (*Ibidem*).

Deste modo, Jakobs ascende aos pensamentos de Hobbes e Kant, e afirma que “para Rousseau e Fichte, todo delinquente é, *de per si*, um inimigo; para Hobbes, ao menos o réu de alta traição assim o é” (*Idem*, p. 26), e aquiesce aos ideais de Kant, idealizando o

inimigo como àquele que reiteradamente persistente na efetivação de delitos.

E ainda lembrando o autor ele descreve; “Não se trata como pessoa quem *“me ameaça... constantemente”* quem não se deixa obrigar a entrar em um estado cidadão”. (JAKOBS. 2012. p. 28) Em verdade, Rousseau é categórico ao afirmar em sua obra esse radicalismo, para ele;

**Todo malfeitor**, atacando o direito social, converte-se pelas suas façanhas em rebelde e traidor da pátria, cessa de ser membro dela ao viciar suas leis e ao fazê-lo guerra. Então, a conservação do Estado é incompatível com a sua. É preciso que um dos dois pereça, e quando se faz perecer ao culpado, é menos como cidadão que como inimigo. **O processo, o julgamento, são as provas de rompimento do laço social, e por conseguinte, de que não é membro do Estado.** (2011, p. 49) (*Grifonosso*)

Outrora o próprio autor retrata a consequência da quebra do pacto, e lembrando as cláusulas dele ao estabelece que:

(...) a menor das modificações as tornariam vãs e de nenhum efeito, de sorte que, embora não tenham sido nunca anunciadas, são elas sempre as mesmas, embora tacitamente aceitas e reconhecidas até que, violado o pacto social, cada qual entra de novo na posse de seus primitivos direitos, e recupera sua liberdade natural, perdendo a convencional em virtude daquela que renunciou. (*Idem*. p. 30)

Desta forma, Rousseau reverência que aquele que defrauda o pacto social regressaria ao seu estado de natureza, e assim, o processo que demanda contra este tem na verdade a essência de sentença-te a volta ao *status* primitivos.

Ademais, Moraes citando Fichte, descreve que:

(...) quem abandona o contrato cidadão em um ponto em que no contrato se contava com sua prudência, seja, de

modo voluntário ou por imprevisão, perde todos os seus direitos como cidadão e como ser humano, e passa a estar em um estado de ausência completa de direitos. (2006, p. 159)

Então se denota que tanto Rousseau como Fichte, partem de uma separação radical do delinquente defraudador com o estado social, não possibilitando a este um regressar àquele pacto, ambos os autores estabelecem que uma vez realizado a quebra, não há cláusulas que garantam que ele voltará a se comportar conforme o Direito, desta feita, fecha-se as portas do Estado, e aquele delinquente irá passar ao *status* de inimigo, e como tal será punido pelo direito de guerra, e não do cidadão.

Jakob não comunga dessa posição, ele estabelece que tais mecanismos (legais, ressalta-se) são na verdade uma frente de defesa do Estado ante a ameaça que surge,

**O Direito Penal do Inimigo possibilitaria ao Estado um mecanismo de defesa**, pois de um lado este “tem direito de procurar segurança frente a indivíduos que reincidem persistentemente na comissão de delitos” (JAKOBS. 2012. p.32) (Grifo nosso)

Em contra partida, Hobbes e Kant posicionam-se em um sentido semelhante, convergindo apenas contra àquele que defrauda o pacto, este será tratado como inimigos do Estado, porém, eles não os veem de forma genérica, para os autores, não é todo ou qualquer delinquente que será tratado como inimigo.

Destarte, Jakobs evidencia que tanto Hobbes como Kant despersonalizam a pessoa que reiteradamente atenta contra ordem social, e demonstra que ambos reconhecem um Direito Penal do Cidadão, aplicado a pessoas que não delinquem, em princípio, de modo constante, e em vertente diversa, um Direito Penal do Inimigo, direcionado aqueles que se desviam, por princípio, da norma, cometendo delitos persistentemente (2012, p. 28).

Deste modo, o Direito Penal do Cidadão também se refere ao criminoso, mas este visto como pessoa, e não como inimigo. Ilustra Jakobs que o Estado moderno vê no autor de delitos, ditos, normais – expressão essa em princípio inexata, porém, referindo-se aqueles crimes que não se dirigem a permanência do Estado, ou seja, considerando-se um deslize reparável – não como um inimigo, mas sim uma pessoa, que poderá voltar a comportar-se conforme o direito, por isso, é chamado de cidadão. (*Idem.* p. 31)

Tanto dera-se que Hobbes afirma que o dano impetrado em face ao inimigo não pode ser visto como uma punição, pois se esse nunca esteve, ou se esteve optou por sair, do pacto social, então os atos realizados pelo Estados não são classificados como punições, essas são aos súditos, mas em relação aos inimigos estas devem ser vistas como atos de hostilidade, de guerra. (2014, p. 265)

Portanto, para o Jakobs, pessoa é aquele que embora defraudando a norma, não ameaça a existência do ordenamento jurídico, apenas a vigência da norma, com isso, *a priori*, não deve ser tratado como um criminoso que precisa ser destruído, mas como um cidadão, uma pessoa que mediante sua conduta tem danificado a vigência da norma, porém este traz consigo elementos cognitivos de um regressar ao *status* normativo.

Pelo exposto evidencia-se que tais anseios estão encravados em suas escolhas, contrafaticamente, se espera agir conforme o direito, porém o indivíduo pode voltar-se contra este, e assim, pronuncia-se sua própria sentença (JAKOBS, 2012, p.32), em outras linhas, apesar de o autor oferecer garantias de que se conduzirá conforme o direito, ou seja, com fidelidade ao ordenamento jurídico, este não o faz, e assim, a pena mostra-se necessária para que se mantenha a expectativa normativa defraudada pelo autor.

Consequentemente, ao cidadão delinquente será aplicada uma pena, como intento de privar o desenvolvimento delitivo deste, evitando-se assim o regresso ao delinquir (JAKOBS. 2012. p.32), e com isso se busca reparar, em princípio, o indivíduo, para que este não venha a ser, consequentemente, considerado como uma fonte de

perigo por persistir defraudando a expectativa normativa, e assim sendo, transforma-se em um inimigo.

Ao inimigo a pena surge com efeito diverso, ou seja, como forma pelo qual o Estado possui para se defender de uma agressão a ordem constitucional. Desta forma, o Direito Penal do Inimigo possibilitaria ao Estado um mecanismo de defesa, pois de um lado este *“tem direito de procurar segurança frente a indivíduos que reincidem persistentemente na comissão de delitos”* (Ibidem.).

Doutro modo, também assim os são garantidos aos cidadãos, que têm o direito de exigir que o Estado tome as medidas adequadas para garantir a segurança frente a tais ameaças. (Ibidem.) E desta forma, assegurar as expectativas da sociedade.

Destarte, como visto *“O Direito Penal do Cidadão mantém a vigência da norma, já o Direito Penal do Inimigo combate perigos”*, e deste modo, o primeiro faz-se um direito genérico, enquanto o segundo se mostra contra aqueles que constituem o perigo, ou seja, o inimigo, e conclui o autor, *“frente ao inimigo, é só coação física, até chegar à guerra”* (Ibidem).

No entanto, embora seja trivial, faz-se necessário pontuarmos mais uma vez que este combate não se realiza de forma leviana ou discricionária, o Direito Penal do Inimigo implica em um comportamento desenvolvido com base em regras, e não como uma conduta espontânea e impulsiva de um déspota. (Idem. p. 22). Portanto, como sabido não reverenciamos em nosso cotidiano a figura de uma sociedade uníssona, onde todos são iguais e há esforço mútuo como bússola social.

Nesse diapasão, a norma mostra-se como fonte direcionadora da conduta social, ou seja, por meio dela se reduz a complexidade do mundo selecionando as expectativas desejáveis socialmente. Todavia, como ocorre com toda expectativa, que não é revestida de concretude, essa pode ser defraudada e uma vez contrariada pela vontade individual caberá a sua negação, garantindo-se assim a preservação e a manutenção da norma.

Ocorre que algumas pessoas não se deixam adentrar as linhas de convivência social, não sendo concebida uma alternativa, senão: neutralizá-las. E está não ocorre por meio do Direito Penal do Cidadão, mas sim, ante o Direito Penal do Inimigo. Isso se justifica (mais precisamente: se explica) uma vez que a Sociedade deles nada pode esperar, a não ser coação e constante ameaça, não sendo eles fonte de expectativas sociais desejáveis, mas só então de agressão ao sistema.

Desta feita, necessitamos perfilar a figura de um indivíduo para só assim compreendermos o que venha a ser o “inimigo” e a figura da “pessoa” na teoria de Jakobs.

## **Pessoa ou Inimigo; Uma viagem no Contrato Social**

Como acabamos de assinalar, Jakobs fundamenta sua tese afirmando existir dois seguimentos do Direito Penal, uma pautada à normalidade, direcionado aos signatários do pacto social, e outro tido como de exceção, aplicados àquelas pessoas que rompem o pacto de forma persistente ou com uma conduta de alta traição.

Veja que para o primeiro o autor denomina-o como Direito Penal do Cidadão, onde a pena tem como essência reafirmar a vigência da norma, enquanto este segundo seria uma ação de combate, dirigida ao Inimigo do Pacto, deste modo, denominado de Direito Penal do Inimigo.

Ademais, quando estudamos o segmento contratualista de Estado, observamos que o homem ascende do estado natural ao estado cívico por meio do pacto social. Outrora, antes disso o homem era tido como um ser em um estado de natureza, livre dos dogmas sociais. Para alguns autores como Rousseau, nesse período o homem era bom, ágil e astuto, já para outros, como Hobbes, nessa época só havia insegurança, guerra e terror.

Nesse diapasão, o que conseguimos extrair é que, na verdade, um dos efeitos do pacto social é a transformação do indivíduo em pessoa, esta que é um ser social, nessa linha de pensamento ele só evolui ao *status* de pessoa após a celebração do citado acordo.

Destarte, Jakobs em sua obra intitulada, *Sociedade, Norma e Pessoa*, passa a descrever claramente o que ele entende por “pessoa”, e retrata afirmando: que

ser pessoa significa ter de representar um papel. Pessoa é a máscara, valer dizer, precisamente não é expressão da subjetividade de seu portador, ao contrário é a representação de uma competência socialmente compreensível. (2003 a, p. 30)

Nessa esteira, o autor descreve que a pessoa é um indivíduo que possui um papel, e nessa seara, qual seria o papel das pessoas em uma sociedade, veja que Jakobs pauta seu Sistema Penal na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann, então adverte-se que uma sociedade é formada por pessoas que através de seus atos se comunicam com o sistema, deste modo, algumas condutas são tidas como contrarias aos anseios sociais, por isso são estabilizadas através da normatividade.

Então, concebemos que o funcionalismo sistemático atua tutelando a normatividade, e nesse campo, o imperativo que se extrair da norma não é “não cause a lesão de um bem”, mas sim, “*não viole seu papel de cidadão fiel ao direito*”, (JAKOBS, 2005, p. 38) pois;

A sociedade torna toda pessoa portadora de um papel, o que se refere à idéia luhmanniana de expectativa, competindo, então, a todas pessoas o dever de não produzir decepções, isto é, de não violar as normas penais. É somente assim, portanto, cada pessoa portando um papel, que a vida em sociedade é possível, ainda mais hoje, com a consequência de contatos anônimos, pois se para cada contato social todos tivessem de analisar as múltiplas consequências a sociedade ficaria paralisada. (NIKITENKO, 2006, p. 128)

Nesse concurso, explícita Jakobs:

Quem não presta uma segurança cognitiva suficiente de um comportamento pessoal não só pode esperar ser tratado ainda como pessoa, mas o Estado não deve tratá-lo, como pessoa, já que do contrário vulneraria o direito de segurança das demais pessoas. (2012, p. 40)

E assim, para Jakobs, as pessoas não são o inimigo, e a recíproca é verdadeira. Moraes recorda que para o autor, pessoa diz respeito à forma pela qual se constrói o sistema social (2006, p. 163), e desta feita, o catedrático já descreve que *“só é pessoa quem oferece uma garantia cognitiva suficiente de um comportamento pessoal, e isso como consequência da ideia de que toda normatividade necessita de uma cimentação cognitiva para poder ser real.”* (2012, p. 43)

## **Pessoa, uma (des) construção a partir do indivíduo**

Desta feita, para conseguirmos identificar de forma clara o inimigo, aqui vamos realizar uma rápida análise do conceito de pessoa, Hobbes em sua obra demonstra a origem da expressão, acentuando que *“a palavra “pessoa” é de origem latina. Em lugar dela os gregos tinham πρόσωπον, que significava rosto, tal como em latim persona significava o disfarce ou a aparência exterior de um homem, imitada no palco”*. (2014, p. 138)

Outrora, concebemos que Jakobs ver no indivíduo, quando já no âmbito social, uma pessoa, um ser que representa um papel (2003 a, p. 30), e esse papel é de ser fiel a norma, ao direito vigente que rege a sociedade (2005, p. 38).

Moraes, citando Garcia Martins, descreve que a privação ou a negatificação da condição de “pessoa”, imputada por Jakobs a alguns indivíduos, acaba por resultar naquilo que ele descreve ser um

inimigo do Estado, e desta feita, esse seria o maior paradigma, e o objeto central da Teoria do Direito Penal do Inimigo. (2006, p. 165)

Em verdade, já concebemos que Jakobs sustenta sua tese sobre os preceitos postos por Luhmann, quanto da concepção de sociedade, e desta forma, o sociólogo descreve que “o sistema social, enquanto sistema estruturado de ações relacionadas entre si através de sentimentos, não inclui, mas exclui o homem concreto. O homem vive como um organismo comandado por um sistema psíquico (personalidade).” (1983, p. 169)

Nessa seara, Luhmann descreve que assim como a sociedade, o homem também possui expectativas, ambos são reciprocamente sistemas postos em um ambiente de comunicação. Desta feita, ambos são em relação uns aos outros, complexos e contingentes, a diferença que reside é que o sistema humano não se mostra como um sistema social, mas sim, como um sistema orgânico-psíquico, que ressalta-se, com eles (todos os demais sistemas, seja: Religioso, Jurídico, político etc.) se comunica e interage, e nesse ponto o sociólogo descreve,

A estrutura e os limites da sociedade reduzem a complexidade e absolvem a contingência das possibilidades orgânicas e psíquicas. Eles representam principalmente limites com respeito ao próprio homem. Asseguram assim que as possibilidades dos homens sejam reciprocamente expectáveis. (LUHMANN. 1983, p. 169)

Então se observa que Luhmann importa a separação jurídica entre o indivíduo, e a sociedade, e Jakobs apropinquam-se de tais concepções, formulando em seu Funcionalismo Sistemico a determinação de que cada indivíduo possui um papel, que consiste em Direitos e Deveres que são materializados normativamente.

E só assim, após aderência deste que ele passa a ser tratado como pessoal, e não mais como indivíduo, desta forma, a pessoa é o destinatário da norma, e “quem não faz nada que contradiga seu papel (legal), tampouco defraudara uma expectativa, e sim conduz de

modo socialmente adequado, quando adquire relevância causal a respeito da lesão de um bem”. (JAKOBS, 2005, p. 37)

E deste modo, Jakobs acaba por rebater a preposição que afirma que “*no Direito, todo ser humano tem o direito a ser tratado como pessoa*”, (2012, p. 58) para o catedrático, tal compreensão é errônea, sendo a preposição adequada, ao seu modo de ver que; “*Todo aquele que é fiel ao ordenamento jurídico com certa confiabilidade tem direito a ser tratado como pessoa*”, e quem não aplicar esta disposição, será heteroadministrado, o que significa que não será tratado como pessoa”. (Ibidem.)

Nessa esteira, a pessoa não seria um conceito natural, mas sim, um conceito social adquirido com pacto, e, por conseguinte aquele que o abandona deixa de configurar-se como pessoa, conseqüentemente, nem todo ser humano é uma pessoa jurídico-penal. (MORAES, 2006, p. 165) Moraes nos agracia com uma passagem de Jakob que retrata;

“Pessoa’ é algo distinto de um ser humano, um indivíduo humano; este é o resultado de processos naturais, aquele um produto social (do contrário nunca poderia ter havido escravos, e não poderiam existir pessoas jurídicas)”; Ou seja, “somente pode ser pessoa jurídico-penal ativa, é dizer, autor ou partícipe de um delito, quem dispõe da competência de julgar de modo vinculante a estrutura do delito, quem dispõe da competência de julgar de modo vinculante a estrutura do social, precisamente, o Direito. Se trata como resultado evidente, do conceito jurídico-penal de culpabilidade. (Ibidem.)

Recordando os preceitos estabelecidos por Jakobs em sua aplicação da reprimenda penal, constatamos que para ele a teoria da pena possuiria duas funções, uma seria o efeito principal de confirmar a vigência da norma, e doutro secundário, que seria o preventivo. E nessa seara, possuiríamos a prevenção geral positiva e negativa (2009, p.32), E como descreve Silva, é com a prevenção

geral negativa que nasce à aurora do Direito Penal do Inimigo. (2009, p.229)

Ademais, esses se mostram os alicerces da ‘pessoa’ no meio social, porém agora faz-se mister destacarmos a dissociação do indivíduo como inimigo.

## **Indivíduo como inimigo**

“Guerra” e “luta” são apenas palavras? (JAKOBS, 2012, p. 51)

Com essa pergunta Jakobs inicia o texto ao qual indaga em sua nomenclatura “terrorista como pessoa de direito?”, trabalho este defendido na mesa redonda sobre o tema “Guerra contra o terror – Consequências para o Direito Penal de um Estado de Direito”, ocorrido em Frankfurt na der Oder, em 08 de maio do ano de 2005, e o qual faz parte da obra *Direito Penal do Inimigo, noções e críticas*. (JAKOBS, 2012, p. 51)

Com esse discurso, Jakobs acaba por direcionar ao inimigo uma visão do Direito que emerge ao sentir de defesa social. E nessa concepção, França lembra que o autor acaba por tornar a sociedade circunspeta em uma figura bipartida, onde de um lado estaria o cidadão e doutro os inimigos. Logo ele “*direciona esse novo direito a indivíduos que perderam o status de cidadão e são considerados inimigos sociais.*” (2012, p. 388), Conquanto,

Os inimigos se compreende aquele que, em decorrência do seu comportamento, de seu trabalho, ou de sua ligação com determinada organização, assumiu postura de abandono do direito. Os argumentos utilizados por Jakobs estão enraizados no funcionalismo penal de Luhmann, para quem o direito era a generalização congruente de expectativas de conduta. (FRANÇA. 2012, p. 388)

Desta feita, Jakobs descreve em seu resumo conclusivo que *“quem por princípio se conduz de modo desviado não oferece garantia de um comportamento pessoal. Por isso, não pode ser tratado como um cidadão, mas deve ser combatido como inimigo.”* (2012, p. 47)

Por meio deste, quando o indivíduo se recusa a ingressar em um estado de cidadania, ou uma vez lá estando ele declara com seus atos em renunciá-lo, logo não pode mais ser visto como aderente do pacto social, pois não traz para sociedade uma expectativa de que irá se comportar de acordo com a norma e os preceitos sociais estabilizados, e nesse caminhar; o Estado deve agir para evitar o perigo que surge em face da sociedade, tratando-o por meio de um Estado de Guerra, de autodefesa.

Em verdade, como bem relata França, Hobbes foi, sem dúvida, a maior fonte para construção de tal segmento do Direito Penal, uma vez que para ele somente seria delito os fatos definidos pela *lei civil*, e deste modo as sanções por essas transgressões se daria em face aos cidadãos, já que os inimigos encontrar-se-iam em um estado de natureza, então a lesão aplicada pelo Estado a quem se encontra em tal situação era meramente ato de hostilidade. (2012, p.392)

Como, outrora citamos essa composição de indivíduo à pessoa, e a decantação de pessoa a inimigo, é sem dúvida o maior paradigma que órbita a Teoria de Günther Jakobs, e para muitos se mostram inconcebível em um Estado de Direito, quão mais, àqueles que visam a tutela dos Direitos Humanos. Ademais, qual ou quais são as formas encontradas por Jakobs para combater tais inimigos do Estado.

## **Principais características;**

Ainda no próêmio nos preocupamos em apontar que a luta que se mostra ante ao inimigo não dar-se-á por meio do Direito Penal

do Cidadão, mas sim realizado por meio de um direito de exceção, ao qual buscar-se-ia neutralizar à figura do inimigo.

Jakobs há todo o momento mostra-se temeroso por visualizar um entrelaçamento deste direito característico do estado de guerra, com o direito dito da normalidade, o autor em nada é obscuro ao afirmar que a correta separação de ambas às esferas se mostra necessária, e faz surgir segurança na aplicação deste ao invés daquele.

Ademais, a sociedade para enfrentar o inimigo necessita primeiramente considerá-lo como tal, caracterizá-lo, individualizá-lo em meio à multidão, Jakobs é cristalino ao descrever que “quem inclui o inimigo no conceito de delinquente—cidadão não deve ser assombrar quando se misturam os conceitos «guerra» e «processo penal».” (2012, p. 35)

Desta feita, quais seriam os elementos que mesmo obscurecidos pelo Direito Penal do Cidadão se conceberiam como em verdade um Direito de Luta, de guerra em face ao inimigo. Gomes relata que as principais bandeiras desse segmento poderiam ser demonstradas através da;

(a) flexibilização do princípio da legalidade (descrição vaga dos crimes e das penas); (b) inobservância de princípios básicos como o da ofensividade, da exteriorização do fato, da imputação objetiva etc.; (c) aumento desproporcional de penas; (d) criação artificial de novos delitos (delitos sem bens jurídicos definidos); (e) endurecimento sem causa da execução penal; (f) exagerada antecipação da tutela penal; (g) corte de direitos e garantias processuais fundamentais; (h) concessão de prêmios ao inimigo que se mostra fiel ao Direito (delação premiada, colaboração premiada etc.); (i) flexibilização da prisão em flagrante (ação controlada); (j) infiltração de agentes policiais; (l) uso e abuso de medidas preventivas ou cautelares (interceptação telefônica sem justa causa, quebra de sigilos não fundamentados ou contra a lei); (m) medidas penais dirigidas contra quem exerce atividade

lícita (bancos, advogados, joalheiros, leiloeiros etc.).  
(2004, S/p.)

Moraes da mesma forma também passa a descrever que tais meios de combate se caracterizam como; “a) antecipação da punibilidade com a tipificação de atos preparatórios, criação de tipos de mera conduta e perigo abstrato, b) desproporcionalidade das penas, c) legislação, como nos explícitos casos europeus, que se autodenominam de leis de luta ou de combate, d) restrição de garantias penais e processuais, e, e) determinadas regulações penitenciárias ou de execução penal, como o regime disciplinar diferenciado recentemente adota no Brasil.” (2006, p. 168)

Outrora, Habib passa a demonstrar esse conjunto de medidas excepcionais, porém se baseia em Dias e Garcia Martim, e assim acaba por subdividi-las quanto às de natureza penal, e em face às de natureza processual penal. Desta feita, o autor visualiza que;

As medidas de natureza penal são: 1 A proliferação de crimes de risco desvinculados de qualquer lógica de ofensividade e previsibilidade; 2 O aumento da criação de tipos penais com ampla antecipação da punibilidade, por meio da incriminação autônoma de atos preparatórios de outros crimes e dos chamados delitos associativos; 3. A criação e a agravamento geral das penas desvinculadas de proporcionalidade entre a gravidade do fato e da pena; 4 A defesa de uma concepção de pena de segurança; e 5. Criação de numerosas leis que se denominam “leis de luta ou leis de combate”. (2012, p. 34)

Em outro viés o autor passa a descrever as medidas de natureza processual penal, que são;

1.A restrição das garantias e direitos processuais dos imputados; 2. O alargamento dos prazos da prisão preventiva; 3. Ampliação dos prazos de detenção policial para o cumprimento de “fins investigatórios”; 5. A inversão do ônus da prova; 6. A generalização de métodos de investigação e de provas excepcionais,

como escutas telefônicas e os agentes provocadores e infiltrados, permissão de busca domiciliares noturnas; e 7 A previsão de normas de direito penitenciário que recrudescem as condições de classificação dos internos, que limitam a concessão dos benefícios penitenciários ou ampliam os requisitos do livramento condicional. (2012, p. 34.) (*Erro sequencial no original*)

Por todo o exposto, passaremos agora a tratar de algumas características que para Jakobs seriam a partícula desta ação frente ao inimigo, sendo certo que não as esgotaremos, pois aqui só iremos demonstrar alguns destes segmentos.

Como outrora citado, Jakobs, em sua obra, preocupa-se com o entrelaçamento do Direito Penal do Inimigo com o Direito Penal do Cidadão, e em uma de suas passagens ele narra uma exemplificação do que ocorrerá com o Código Penal Prusiano, de 1851, e o Código Penal do *Reich*, de 1871. Relata o autor que em ambas normativas o legislado deixou de valorar a conduta preparativa do delito. (2012, p. 41)

Porém, em um dado ponto da história ele se viu sobre a ameaça de um estrangeiro, o Belga Duchesne, que ofereceu seus serviços mercenários às altas instituições eclesiásticas, prometendo-lhes a morte do chanceler do *Reich*, na época, Bismarck. (JAKOBS, 2012, p. 41)

Só a partir deste momento foi que se percebeu a necessidade de introduzir-se a punição aos atos de preparação dos delitos, ditos, gravosos, e lá na Alemanha, lembra Jakobs “introduziu-se um preceito que ameaçava tais atos de preparação de delitos gravíssimos, com penas de prisão de três meses até cinco anos. No caso de outros delitos, com pena de prisão de até dois anos”. (*Ibidem.*)

Todavia, ainda nesse ponto a regulamentação exigia, ao menos, um iniciar à conduta delitiva, pois ainda não se entendeu à figura do autor como um ser potencialmente lesivo, só em 1943 é que esse preceito fora valorado, passando então a punisse com pena o mero planejamento da conduta delitiva, e “*deste modo, o delito*

*contra a segurança pública se converteu em uma verdadeira punição de atos preparatórios”.* (Ibidem.)

Por ora se trasladou que o ponto de referência deixou de ser a dimensão do perigo, e passou a ser apenas o dano à vigência a norma, desta forma, França lembra, que:

No tratamento com o cidadão, espera-se até que se exteriorize a conduta ilícita para reagir, com o fim de confirmar a estrutura da sociedade. (...) No tratamento com o inimigo, pois, este é interceptado já no estado prévio uma vez que se combate a sua periculosidade (eliminação de perigo). (2012. p. 389)

E desta forma, passou-se a punir o agente pelo mero ato preparatório, porém, ao falarmos em antecipação de tutela, e conseqüentemente, a punição aos atos preparatórios, pareceríamos imperfeitos se nos abastecemos de falar daqueles crimes tidos como de mera conduta.

Moraes já recorda que a punição dos crimes de mera conduta é inegavelmente de ordem preventiva (2006, p. 171), Gomes relata em sua obra que “Crime de Mera Conduta é tão-somente aquele que descreve uma conduta, e essa é suficiente para consumir o delito, não exigindo-se quaisquer resultados naturalísticos”. (2009, p.391)

No Brasil, alguns seguimentos desta punição aos atos preparatórios podem ser vislumbrados, como por exemplo, a associação criminosa (Art. 288 do *Codex Poenalis*), e a Constituição de milícia privada (Art. 288-A do Código Penal), os apetrechos para falsificação de moeda (Art. 291, ainda no estatuto repressor), os casos do tipo de posse ilegal de arma de fogo (Lei. 10.823/03 - Estatuto do desarmamento), dentre outros.

Doravante, podemos elencar algumas legislações que foram e são consideradas, por muitos, fruto dessa vertente inimiga. E assim, podemos descrever o Regime Disciplinar Diferenciado - RDD, concebido pela Lei 10.792 do ano de 2003, que alterou a Lei 7.210 de 1984 - LEP, relativizando várias garantias do preso, como o

acesso às visitas, a punição mais rigorosa, a afetação ao princípio da presunção de inocência, uma vez que a medida pode ser aplicada aos presos provisórios.

Outrora, constatamos a Lei 12.850 do ano de 2013 (Lei das Organizações Criminosas), que também fora responsável por fortes mudanças, tratando desde a Delação premiada, Ação controlada, interceptações telefônicas e a tão agressiva infiltração de agentes no corpo criminoso. Medidas extremamente hostis para um Estado de Direito.

Nessa perspectiva, também visualizamos a Lei do Abate, Lei. 9.614 do ano de 1998, que dá uma efetiva resposta ao inimigo que adentra ao espaço aéreo brasileiro, resposta essa dada, após as medidas legais, com o abate da aeronave hostil, deixando-se findado a absoluta inaplicabilidade de vários princípios constitucionais, tais como o Direito à vida, devido processo legal, juiz natural etc.

Além deste, visualiza-se uma lei fruto da comoção interna, verdadeira norma de combate, resultado de revoltas e que trouxe grandes modificações no *jus puniendi* estatal, referimo-nos a Lei 8.072 do ano de 1990, que claramente agrava a penalidade imposta ao réu, modificava-se a execução da pena e a decretação das medidas cautelares, tudo resultado da mera resposta do Estado à sociedade como forma de apaziguar seus anseios de revolta a impunidade.

Nessa mesma vertente, poderíamos apontar também nessa linha de segmento a Lei das Interceptações telefônicas (Lei. 9.296/96), Lei de Drogas (Lei. 11.343/06), Lei das Prisões Temporárias (Lei. 7.960/89), Lei de Lavagem de Capitais (Lei. 9.613/98), bem como as constantes oscilações e mitigações realizadas pela Jurisprudência do Egrégio Tribunal Superior do nosso País.

Destarte, esses foram breves apontes deste seguimento no ordenamento jurídico brasileiro, em verdade a finalidade deste artigo não é consagrar a citada teoria em nosso sistema, entretanto, claras pretensões externamos em tratarmos desse seguimento como aplicável ao ordenamento nacional, porém, tais discursões

resguardar-se-ão para momentos *a posteriores*.

## O Terrorismo

Como outrora exposto, Jakobs já declarava que só após ameaça do Belga Duchesne que se viu a necessidade de introduzir-se a punição aos atos de preparação dos delitos, ditos, gravosos, e naquele mesmo período, já na Alemanha, conseguiu-se positivar as primeiras medidas preventivas frente a tais ameaças, em especial, a punição aos atos preparatórios.

Não quero ser como França que foi buscar na mitologia grega a natalidade do Terror, narrando o adultério de Afrodite com Ares (deus da guerra) e o nascimento dos seus 3 (três) filhos: *Harmonia*, *Deîmos* (que significa terror, ou pavor personificado), e *Phobos* (que significa medo). Lembrando ele que estes dois últimos eram considerados cruéis e sanguinários, e que acompanhava o pai onde quer que houvesse uma batalha ou derramamento de sangue. (2012. pág. 497)

Jakobs visualiza, através dos ensinamentos de Hobbes, que o terrorismo seria a maior manifestação dos chamados “Crimes de alta-traição”. Recordamos que a jacente do Direito penal do inimigo ocorre justamente para combater as ameaças que surgem frente ao Estado, esse por sua vez precisa adotar, em seu ordenamento doméstico, medidas que seriam verdadeiras frentes de batalha em uma “guerra” não declarada.

Referimo-nos desta forma uma vez que como bem lembra Valente, ao referir-se ao direito ordinário, “Se estamos em guerra não se aplica o Direito Penal, mas a Convenção de Genebra, que tutela a vida e a integridade física e demais direitos elementares de subsistência dos prisioneiros de guerra”. (2010. Pág. 100).

Na história norte-américa, por exemplo, várias medidas precisaram ser tomadas no pós-atentados as torres gêmeas (*world trade center*), tais como o *Patriot Act*, que como bem lembra Valente: “consagra a desedificação da pessoa como sujeito de

direitos e de deveres em prol da descoberta da verdade e da implementação da paz pública americana”. (*Idem.* pág. 99)

Nessa esteira, sabe-se que o terrorismo normalmente estar ligado a questões filosóficas, políticas e na grande maioria dos casos religiosas, onde o indivíduo almeja com sua conduta o terror e caos social, ameaçando diretamente o sistema social em suas diversas camadas.

No Brasil, a própria Constituição já o positivava como um crime equiparado ao Hediondo, porém até o ano de 2016 não tínhamos uma lei para regulamentar a respectiva matéria. Outrora, em março daquele mesmo ano foi promulgada a lei 13. 260/16, regulamentando o presente dispositivo e modificando diversas legislações.

## **Lei 13.260/16. A Lei Antiterrorismo: Uma nova Legislação e um antigo paradigma.**

Conforme o jargão popular: “antes tarde do que nunca”. É com essas palavras que nos referimos a Lei 13. 260/16, conhecida casualmente como Lei Antiterrorismo. Essa legislação veio regular o mandado de criminalização positivado no art. 5º, XLIII da Constituição Federal de 1988. Nele, o constituinte já estabelecia que o Terrorismo seria um crime equiparado ao Hediondo, se submetendo assim a todos os elementos presentes na lei 8.072/90.

Nesse passo, “antes tarde do que nunca” porque desde 2005 o Brasil promulgou, por meio do decreto nº 5.639, a Convenção Interamericana contra o Terrorismo, que já em seu art. 1 estabelece que originasse mecanismos que visasse prevenir, punir e eliminar o terrorismo. Ademais, “antes tarde do que nunca” uma vez que o Brasil foi sede da Copa do mundo de Futebol da FIFA (2014) e das Olimpíadas (2016). Além da descoberta do pré-sal em 2007, onde o país passou a caminhar, embora não tão mais, em uma ascensão econômica.

Se bem que essa nova legislação passa a levantar um antigo paradigma, estaríamos nos voltando “novamente” para uma vertente inimiga. Utilizamo-nos da expressão “novamente” uma vez que como sabido, várias das legislações possibilitadas para perseguir o Terrorista foram, e são “prato cheio” para os adeptos desse seguimento do Direito Penal.

Nessa esteira, se observa que a novel legislação voltou-se a trabalhar dispositivos especialmente delimitados a essa visão, em especial, destacam-se os seus artigos finais, possibilitando aplicação das legislações referentes às Organizações Criminosas (Lei nº 12.850/13 – Com todas suas medidas, como por exemplo: A Delação premiada, Ação controlada, interceptações telefônicas, infiltração de agentes no corpo criminoso etc.), para a investigação, processo e julgamento dos crimes previstos como Terrorismo.

Conquanto, ainda se possibilitou aplicação das disposições da Lei dos Crimes Hediondos (8.072/90), para os citados crimes previstos na nova legislação. E por fim, acresceu a alínea “f” ao art. 1º, III, da Lei no 7.960/89, possibilitando a decretação da Prisão Temporária para os casos de crimes de terrorismo. Sabendo-se ainda da possibilidade de aplicação, na fase de execução da pena, de medidas extremamente hostis, como ocorre com o Regime Disciplinar Diferenciado.

Destarte, esses não são os únicos apontes inimigos presentes na novel. Faz-se demonstrar que logo no Art. 2º, §1º, I, o legislado passou a estabelecer a punição aos atos preparatórios daqueles que, conforme o inciso supra: *“usar ou ameaçar usar, transportar, guardar, portar ou trazer consigo explosivos, gases tóxicos, venenos, conteúdos biológicos, químicos, nucleares ou outros meios capazes de causar danos ou promover destruição em massa”*. Sendo necessária essa punição ante o presente risco da ação delituosa, ou nas lembranças de Jakobs, ante a ameaça do Belga Duchesne.

Outrora, no mais também se observa a responsabilidade para aqueles que destinam valores e investem na organização,

estabelecendo o art. 6º da Lei uma das maiores sanções na lei, qual seja, de reclusão, de 15 (quinze) a 30 (trinta) anos para aquele que:

Receber, prover, oferecer, obter, guardar, manter em depósito, solicitar, investir, de qualquer modo, direta ou indiretamente, recursos, ativos, bens, direitos, valores ou serviços de qualquer natureza, para o planejamento, a preparação ou a execução dos crimes previstos nesta Lei.

Não obstante, o Art. 3º da lei passa a criar o Crime autônomo de Participação em Organização Terrorista, estabelecendo que ficará submetido a tais penalidades quem: “Promover, constituir, integrar ou prestar auxílio, pessoalmente ou por interposta pessoa, a organização terrorista”. Indo nessa mesma vertente, a novel, agora em seu art.5º, antecipa o *juspuniedi* para os atos preparatórios estabelecendo que seja também responsabilizado aquele que:

**Art. 5º Realizar atos preparatórios de terrorismo com o propósito inequívoco de consumir tal delito:**

Pena - a correspondente ao delito consumado, diminuída de um quarto até a metade.

§ 1º Incorre nas mesmas penas o agente que, com o propósito de praticar atos de terrorismo:

I - recrutar, organizar, transportar ou municiar indivíduos que viajem para país distinto daquele de sua residência ou nacionalidade; ou

II - fornecer ou receber treinamento em país distinto daquele de sua residência ou nacionalidade.

§ 2º Nas hipóteses do § 1º, quando a conduta não envolver treinamento ou viagem para país distinto daquele de sua residência ou nacionalidade, a pena será a correspondente ao delito consumado, diminuída de metade a dois terços. (Grifo nosso)

Nessa dimensão, a vertente inimiga se mostra ainda mais ululante quando da possibilidade, expressa no art. 10º da citada, de uma antecipação da Desistência voluntária e arrependimento eficaz aos atos preparatórios do Terrorismo, ou seja, antecipa-se um benefício que antes só seria concebível quando do início da execução da conduta, conforme bem descreve o art. 15 do *Codex Poenalis*. Que é cristalino, *in verbis*: “*O agente que, voluntariamente, **desiste de prosseguir na execução ou impede que o resultado se produza, só responde pelos atos já praticados.***” (Grifo nosso).

Por fim, trazemos à tona uma das últimas passagens desse segmento, que é o art. 12 da supra citada legislação, nele, estabeleceu o legislador um verdadeiro poder de inquisição, donde o juiz inquisidor busca a demanda antes mesmo dela ser iniciada, rompendo com os dogmas do sistema acusatório presente em nosso ordenamento. Vejamos:

Art. 12. **O juiz, de ofício**, a requerimento do Ministério Público ou mediante representação do delegado de polícia, ouvido o Ministério Público em vinte e quatro horas, havendo indícios suficientes de crime previsto nesta Lei, **poderá decretar, no curso da investigação ou da ação penal**, medidas assecuratórias de bens, direitos ou valores do investigado ou acusado, ou existentes em nome de interpostas pessoas, que sejam instrumento, produto ou proveito dos crimes previstos nesta Lei. (Grifo Nosso)

Por todo o exposto, esses foram alguns apontes daqueles elementos de um Direito Penal do Inimigo supostamente encravados na legislação pátria, em especial, na lei 13. 260/16, conhecida como lei de antiterrorismo.

## Derradeiras Considerações

E assim chegamos ao crepúsculo desta ardente jornada. Ademais desde o início esse trabalho objetivou evidenciar as bases da Teoria do Direito Penal do Inimigo do autor Günther Jakobs, em especial, na lei 13. 260/16, que se ressalta, não se mostrou apenas extensa em sua dogmática, mas, sobretudo, em seu contexto jurídico amedrontador. Proeminência essa expressa pelo próprio autor ainda em seu prólogo, onde ele passa a invocar a imunidade antes concedida ao mensageiro que era o encaminhado de trazer as más novas.

A complexidade e a magnitude em que Jakobs passa a fundamentar, sua teoria acaba por vezes, a surpreender. E nessa seara, o sentimento que extraísse com maior fervor é aquele temerário à transferência tão significativa de poderes ao Estado.

E assim visualizamos nesse arremate que para o catedrático a essência do Direito está pautada no controle da complexidade, estabilizando as expectativas a partir da norma jurídica. No Direito comum, o indivíduo ao desrespeitar essa normativa passa a transmitir uma mensagem, de não submissão à norma. Neste ponto, necessitamos conceber que para Jakobs a pena possui a função de negar a vontade individual, reestabelecendo com isso à expectativa antes defraudada.

Destarte, pensando dessa forma, acabamos por observar que a pena essencialmente assegura a vigência da norma, porém quem a viola, neste caso, é visto como uma pessoa, um cidadão que caiu em desordem social com sua conduta.

Diferentemente seria o tratamento para com inimigo, é dizer, voltado àquele que reiteradamente defrauda o pacto social ou comete um crime considerado de alta traição, como o terrorismo. Nesses casos, o Estado tem o direito de combatê-lo visando reestabelecer a paz social. E essa ação se dar por meio do Direito Penal do Inimigo.

Jakobs se mostra temeroso com entrelaçamento jurídico desses segmentos, pois se não houver uma separação clara e manifesta entre ambos os conceitos, haverá também uma sombria e errônea interpretação de guerra e processo. E assim, caberia ao legislador delimitá-las de uma forma tão cristalina que não seríamos negligentes ao aplicá-los àqueles ao invés deste.

E nessa eloquência, a fronteira entre a ação desempenhada em face ao delinquente e aquela idealizada contra o inimigo só se reside no anseio de se restabelecer a norma ou de neutralizar um ataque ao social. Para as primeiras utilizamos o Direito Penal do Cidadão, já para segunda necessitamos da força da guerra, do Direito Penal do Inimigo.

Desta feita, visualizamos as características que se extraem do presente combate, e lembramos que alguns autores acabam por enlanguescer tais elementares. Porém, como concebemos anteriormente, uma das principais é, sem dúvidas, a presença da antecipação punitiva aos atos preparatórios e dos chamados crimes de mera conduta, elementos esses visualizados na lei antiterrorismo.

Ademais, dessa linha também se extraem o segmento da relativização das garantias processuais e penais, e a crescente criação de crimes de perigo abstrato. Em verdade, arquitetamos que a citada legislação jazeu a estabelecer medidas hostis de investigação, processamento e execução da pena.

O outrora, esse pensar caminha desde a natureza jurídica dela, uma vez equiparada a hedionda permanece submissa as regras da lei nº 8.072/90, que para muitos já possui uma manifestação inimiga. Bem como calha em possibilitar a aplicação de outras medidas tão graves como está, como a Lei das Organizações Criminosas, lei 12.850/13, que possui mecanismos de investigação tão hostis a um Estado de Direito.

Não obstante, a supracitada legislação, por si só, já se mostrou gravosa ao estabelecer novos casos de punição aos atos preparatórios (como no art. 2º, §1º, I, art. 5º), a punição aos investidores desta, que se ressalta, com uma pena bem mais elevada

(art. 6º), ou com a antecipação do benefício da Desistência voluntária e arrependimento eficaz para um momento pretérito ao início da execução (art. 10) ou até mesmo pelo aceite de um juiz inquisidor, produzindo atos *ex officio* (conforme art. 12).

Em verdade, é trivial que aqui não exaurimos toda a potencialidade desta temática, não apenas na Teoria de Günther Jakobs, mas, sobretudo, do nosso próprio ordenamento jurídico. A busca por delimitar como se daria essa manifestação através de outros seguimentos, nos impulsionam a continuar nessa caminhada<sup>36</sup>.

Presentemente, a reflexão que ambicionamos reside ao campo fático, pois já o extenuamos no campo *jusfilosofico*. Assim sendo, quem seria os “inimigos” do Estado na contemporaneidade, e como se dar o tratamento deles por meio dessa manifestação.

A vindoura discussão permeia o sentir da seletividade dessa corrente, que por vezes irá desaguar nas desigualdades sociais e fragilizar cada vez mais determinados grupos, principalmente quando vivenciamos uma latente crise democrática e nós direcionamos a um governo de polarização extremista. Logo, o Estado estaria bem mais “guarnecido” para lidar com esses segmentos, então não seria essa um risco ainda mais latente ao Estado Constitucional de Direito.

No mais, esse discurso proferido por Jakobs se assemelha aos ensinamentos de Eugenio Raúl Zaffaroni e sua perspectiva inimiga, ou por vezes, se encaixa na concepção das velocidades do Direito Penal de Jesus Maria Silva Sanchez. Percebemos que esses questionamentos carecem de ser respondidos, e assim almejamos fazê-lo.

Logo, a certeza de que ainda podemos avançar e nos aprofundar cada vez mais nesse mar hostil denominado de Direito Penal do Inimigo é a bússola que nos guia a continuar essa pesquisa, e assim, nós inclinaremos.

---

<sup>36</sup> Recordando que os autores não defendem ou rechaçam a teoria do direito então do inimigo. Apenas se dignam a discuti-la no intuito de seguir os estudos para em momento posterior confrontá-la com teorias outras que, inclusive, não estão em comum acordo.

Por hora, essas foram apenas às primeiras considerações sobre essa odisséia. Porém, nossa jornada não se finda com essas derradeiras considerações, apenas concluímos uma etapa desta análise da figura do inimigo no Direito Penal.

## Referências

FRANÇA, Leandro Ayres. **Inimigo ou a inconveniência de existir** / Leandro Ayres França. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

GOMES, Luiz Flávio. **Direito Penal - Parte Geral**. Vol 2/ Luiz Flávio Gomes, Antonio Gracia-Pablos de Molina; coordenação Luiz Flávio Gomes, Rogério Sanches Cunha. – 2. Ed. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

GOMES, Luiz Flávio. **Direito Penal do Inimigo** (ou inimigo do Direito Penal). São Paulo: Notícias Forenses, publicado em 27/09/2004 e disponível em;  
[http://ww3.lfg.com.br/public\\_html/article.php?story=20040927113955798&mode=print](http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20040927113955798&mode=print)

HABIB, Grabiél. **O Direito Penal do Inimigo e a Lei dos Crimes Hediondos**. Salvador, Bahia, Brasil: Editora JusPODIVM. 2012.

HOBBS, Tomas. **Leviatã** (Clássicos Cambridge de Filosofia Política ed.). (M. B. João Paulo Monteiro, & r. d. Ostrensky, Trads.) São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins. 2014.

JAKOBS, Günther. **Sociedade, Norma e Pessoa**: Teoria de um direito penal funcional/Günther Jakobs; tradução de Maurício Antonio Ribeiro Lopes - Barueri, SP, Manole. 2003 a.

JAKOBS, Günther. **Teoria da pena; Suicídio e homicídio a pedido** / Günther Jakobs; Tradução de Maurício Antonio Ribeiro Lopes – Barueri, SP: Manole, 2003 b.

JAKOBS, Günther. **O que protege o direito penal; os bens jurídicos ou a vigência da norma?** Em O Direito Penal e Funcionalismo. Tradução de Manuel Cancio Meliá, Universidade Autónoma de Madrid e versão para português por Nereu José Giacomolli, Universidade Luterana do Brasil. Porto Alegre: livraria do advogado. 2005.

JAKOBS, Günther. **Tratado de Direito Penal: Teoria do Injusto Penal e Culpabilidade.** / Günther Jakobs; Luiz Moreira, coordenador e supervisor; Gercélia Batista de Oliveira Mendes e Geral de Carvalho, Tradutores. - Belo Horizonte, Brasil: Delrey, 2009.

JAKOBS, Günther. **Direito Penal do Inimigo. Noções e Críticas** /Günther Jakobs, Manuel Cancio Meliá; org. e trad. André Luís Callegari, Nereu José Giacomolli. 6. Ed. - Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora. 2012.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I** / Niklas Luhmann; tradução de Gustavo Bayer. – Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 1983.

MORAES, Alexandre Rocha Almeida de. **A Terceira Velocidade do Direito Penal: o ‘Direito Penal do Inimigo’.** Volume I. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – Direito Penal Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

NIKITENKO, Viviani Gianine. **FUNCIONALISMO-SISTÊMICO PENAL DE GÜNTHER JAKOBS: uma abordagem à luz do Direito**

Penal mínimo e garantista. **Direito em Debate**. Ano XIV nº 25, jan./jun. 2006, p. 123-135.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Do Contrato Social: Princípios de Direito Político** / J.J. Rousseau; [Tradução de Antônio P. Machado; estudo crítico de Afonso Bertagnoli]. – [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Lucas Santana. **Prevenção Geral Positiva: Análise crítica dos fundamentos das teorias de Jakobs, Hassemer e Roxin**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Faculdade de Direito, PUCRS, Paulo Vinícius Sporleder de Souza (orientador). IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2009. Disponível em; [http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV\\_MOSTRA\\_PDF/Ciencias\\_Criminais/71990-LUCAS\\_SANTANA\\_SILVA.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Ciencias_Criminais/71990-LUCAS_SANTANA_SILVA.pdf). Acesso em, 12 de fevereiro de 2015.

VALENTE. Manuel Monteiro Guedes. **Direito Penal do Inimigo e o terrorismo: o progresso ao retrocesso** / Manuel Monteiro Guedes Valente. - 1 ed. - São Paulo: Almedina. 2010.

# OS DESCARTÁVEIS E A BANALIZAÇÃO DE SUA CONDIÇÃO DE INVISIBILIDADE: Refletindo à Luz de Zigmunt Bauman e Luciano Oliveira

---

Lucimary Elisabete Passos<sup>37</sup>

## Introdução

Há alguns dias circulando nas imediações de minha residência, vislumbro na passagem que separa o meu bairro do centro da cidade, um dos seres humanos que o sistema considera-o, como um estorvo social, um objeto descartável e que na débil tentativa de viver, ainda que à margem dessa teia social, se amparou e fez seu ponto de referência uma pequena calçada que margeia o viaduto. E a minha impressão inicial, ao descobrir que um pedaço de calçada, à luz das estrelas, em local de intenso movimento e barulho de veículos, poluição ambiental, circulação intensa de pessoas, havia se tornado o “*chão e o teto*” de um ser humano que resiste, ainda que debilmente e desesperadamente, em ser visto, olhado, na busca de não desaparecer de um território que também é seu, e que apesar dessa ausência de visibilidade da parte de seus pares, de um sistema que há muito o expulsou de seu âmago, continua a resistir, talvez, não com a consciência dos que resistem assentados na força, no desejo de mudar sua existência, de alcançar um outro rumo. Mas, há algo perturbador naquela triste e melancólica cena: o olhar perdido, distante e

---

<sup>37</sup> Advogada, Militante de Direitos Humanos, Conselheira da Subseccional da OAB – Caruaru/ PE, Vice Presidente da Comissão Pró-Igualdade Racial e Enfrentamento a Intolerância Religiosa da Subseccional da OAB – Caruaru/ PE, Coordenadora do Coletivo Afro Ilê Dandara. Aluna Especial do Mestrado de Direitos Humanos UFPE – CAC. Email: lucimaryadv@gmail.com.

impassível desse ser que, ora se deita, ora levanta, ora lança seu olhar para o infinito solitário e ainda se auto-abraça, e mergulha sua cabeça entrepernas, dizendo ao mundo que não mais o reconhece, que o excluiu, invisibilizou, mas detém um mundo particular, que prescinde das ilusões materiais de quem vive, além do seu próprio mundo.

Esse texto foi construído para pensar a realidade na qual vivemos e atuamos na condição profissional ou de militante de Direitos Humanos e o cenário excludente, degradante que ainda envolve um contingente significativo e cada vez maior de pessoas.

Trazemos estas reflexões à luz das ideias de Luciano Oliveira e Zigmunt Bauman, autores que no percurso de militante de Direitos Humanos e pesquisadora, venho me debruçando, reflexões que vem me ajudando a compreender as nuances políticas e sociais, que envolvem esse imenso desamparo social e faz crescer, cada vez mais, o número de pessoas descartáveis, pelo desenvolvimento econômico contemporâneo. Nesse cenário de desencantamento, a miséria, a violência, a indiferença são banalizadas, a dor e o sofrimento dos seres humanos que não tem serventia para o mercado, nem para o Estado se tornam populações sobrantes, essa realidade crescente é cada vez mais assustadora.

## **2 A realidade nas lentes da Teoria: neo-miseráveis, seres humanos descartáveis, populações sobrantes, sujos e excluídos.**

Vasculhando os escritos sobre a atual realidade de exclusão social, nos deparamos com uma imensa quantidade de conceitos que irão tratar dessa população acima citada, que não há lugar no mundo do mercado e sobram sem que os seus dramas sejam tratados com a urgência e a responsabilidade que merecem. Os descartáveis sem lugar no mundo, como se refere Oliveira (1996) ao trazer o olhar de Hannah Arendt, em um texto emocionante, sensível e duro. Nele o autor nos expõe a concreta realidade, a dureza se expressa em várias partes do

texto, aqui recortaremos alguns para que possamos pensar, quando o mesmo assevera:

(...) está em curso na sociedade brasileira de hoje a produção de seres humanos sem lugar no mundo; e, concomitantemente, a de que as pessoas “normais” começam a desenvolver em relação a eles um sentimento de hostilidade, o que pode levar ao desenvolvimento de uma mentalidade exterminatória. (OLIVEIRA1, p. 102)

Tal realidade de há muito, se tornou comum, banal e constante, na cena social do Brasil e em inúmeras partes do mundo, onde cada ser humano está no todo, mas isolado em seu mundo particular, com suas especificidades, vicissitudes e egocentrismos. E esses seres humanos quase sempre são os imigrantes, migrantes, deslocados, refugiados, sem teto, sem emprego, sem família, seres humanos de que apresentam variados transtornos de comportamentos mentais, “deficiências variadas”, dependentes químicos (a exemplo, dos “residentes” no espaço social, denominado “Cracolândia”, situada em pleno coração de São Paulo e que pela ausência de Políticas Públicas de investimento, terminaram por serem expulsos através de ações arbitrárias, desumanas, incabíveis pelo Poder Público Estado. Nesse caso, tutelado pelo Poder Municipal, e como a leva é imensa, crescente, também, aqueles que um dia, algum sonhador afirmou que, seriam o “futuro do Brasil”, crianças e adolescentes, perambulam pelas ruas, alcunhados de “trombadinhas”, e um número significativo, já em “conflito com a lei”, ou será que não seja o contrário: a lei que se conflita, desampara, viola os direitos básicos desse grupo? Pois comparando a vida real, daquele morador da calçada do viaduto, com o previsto em nosso ordenamento legal, especialmente, no que concerne à dignidade da pessoa humana, está evidenciado a quase completa ineficácia do contido naquelas páginas frias e sem vidas da lei formal e a realidade desafiadora, excludente, dos que o sistema descartou, invisibilizou, até chegar ao ápice dessa arquitetura perversa e desumana, com a promoção final do aniquilamento físico desse ser.

O positivismo legal vigente mascara a realidade de vida dos milhões de “descartáveis sociais”, ao promover ações temporais, muitas das vezes, em parceria com instituições da sociedade civil que mesmo ajudando-os de forma temporal, não restauram ou concretizam a efetiva cidadania do ser ou sua dignidade, levando-os, a acreditar que a aplicação dessas ações ou recursos é um ato de benevolência, de assistencialismo, que perduram por alguns intervalos, mas não dignificam o ser, como agente de transformação e de inserção no território comum a todos!

A banalização de vidas, consideradas “*descartáveis*”, “*sem lugar no mundo*”, encontra eco também no pensamento de Zigmunt Bauman, na sua fascinante obra “*O mal-estar da pós-modernidade*”, já no capítulo I somos apresentado ao terrível cenário de desumanização. Os termos da exclusão dos indesejados, aqueles que sujam e tiram o bucolismo da paisagem. “*O oposto da “pureza” - o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”* (BAUMAN, 2015, p.14) e ainda, os nativos tornados “*estrangeiros*” dentro do seu próprio espaço urbano, que no pensamento “baumaniano” passaram a ser “apartados”, por marcas urbanas da diferença.

(....) bairros próprios, grades, muros e todos os mecanismos possíveis de segregação”, ou quando analisa “a situação atual das grandes cidades movidas a medo, localizando a origem no divórcio entre as imposições globais à vida urbana e administração local dos problemas que nos afligem...” Para Bauman “as elites, ou, como ele chama “o espaço da primeira fila”, perderam sua identificação com o lugar em que moram conectando-se às comunicações globais e à imensa rede de trocas que envolve o mundo todo...já os cidadãos da “última fila” – os estrangeiros, no sentido amplo da palavra, e os desclassificados – vêm-se condenados a permanecer no universo local. (BAUMAN: 2015, p. 15)

Mergulhando no pensamento de Bauman, diante da realidade social que conhecemos, os chamados “*cidadãos da primeira fila*” e os “*cidadãos da última fila*” mencionados nos parágrafos anteriores, apesar de viverem num único espaço geográfico, mas, pelas suas especificidades e a maneira como são vistos socialmente, tem entre si abissais diferenças e vivências, uns porque detém quase tudo, daqueles que são lançados diuturnamente, na vala da exclusão, da invisibilidade social, da segregação, e esse caldo ácido e desumano resvala num ambiente conturbado, desagregador, excludente e detentor de elevados níveis de violência, para os dois grupos, ressaltando que pela hipossuficiência de meios de defesa ou promoção legal, os “*da última fila*”, terminam por ser tornarem refugiados em seu próprio território.

A angústia e obscuridade tão inerentes à vida pós-moderna, expressão inerente ao pensamento “baumaniano”, tem profundas raízes na Antiguidade, Idade Média, Idade Clássica, Renascimento, Modernismo e hoje na pós-modernidade, onde práticas do passado continuam recorrentes, mas evidenciamos muito mais sofisticadas e de longo alcance, porque nunca estivemos tão próximos, e tão distantes, nunca fomos tão capazes de gestos de grande repercussão benéfica, mas por outro lado, a história tem nos mostrado o quanto um sistema político-econômico e seus tentáculos é capaz de produzir em série, o aniquilamento de milhões de seres humanos, considerados “descartáveis”, “desposuídos”, “sem utilidade” e até mesmo “perigosos” para convivência com os chamados “donos do poder”, “de primeira classe”, sejam pelas guerras inter-nações, sejam pela brutal e inequânime distribuição de renda, em todo o planeta. Um dos grandes pensadores da pós-modernidade, Eric Hobsbawn, assinala em sua obra “A Era dos Extremos” que:

O séc. XX foi breve e extremado (...) suas histórias e possibilidades edificaram-se sobre catástrofes, incertezas e crises, decompondo o construído no longo século XIX (...) Sarajevo, das guerras étnicas e separatistas, da precariedade dos sistemas políticos

Período em que o surgimento da Rússia, com seu sistema político se apresentava como alternativa para ao capitalismo, fato que mesmo com a expansão econômica a níveis mundiais e consequente transformações sociais, não foi capaz de solucionar o abismo entre os dois mundos, de um mesmo território, pelo contrário, abriu fendas incontornáveis e quase impossíveis de estabilização social.

Por que, apesar de todo crescimento que o mundo conheceu e que segue de forma contínua, ainda continuamos a nos surpreender com a pobreza e a exclusão social? O passado e presente da humanidade se assemelham a uma roda de carrossel, porque os “*despossuídos*” e “*descartáveis*” foram durante séculos grupos-alvo de políticas públicas frequentemente de inspiração repressiva, porque foram ignorados como sendo face de uma mesma moeda e o ponto extremo de uma vulnerabilidade de massa que sempre afetou grandes camadas populares. O trabalho e a riqueza são polos que podem criar pobreza ao invés de suprimi-la. A questão é discutir e entender a essência da natureza da pobreza, isto é, o papel que desempenha na reprodução das sociedades, que se une a três indagações distintas: para que servem os pobres? para que serve a pobreza? que fazer dos pobres?

Um dos traços constitutivos da idéia contemporânea de exclusão, como vimos, é a hipótese de os novos excluídos, diferentemente do lumpenproletariat clássico, terem se tornado ‘desnecessários economicamente’. É como se o exército industrial de reserva, ao ultrapassar determinados limites, viesse a se tornar ‘supérfluo’, para usar um termo do próprio Marx. Tanto mais que, por conta dos espantosos e contínuos avanços tecnológicos dos últimos tempos, parece consistente a hipótese de que a massa de trabalhadores miseráveis já não possui as qualificações necessárias para funcionar como massa de ‘reserva’, da qual o setor dinâmico do capitalismo poderia lançar mão para comprimir salários, como quer a análise clássica de Marx. Nesse caso, como parece

ocorrer no Brasil atualmente, o setor dinâmico da economia poderia operar sem se preocupar com os miseráveis que, de tão numerosos, deixariam de ser funcionais e passariam a constituir um estorvo. Tratar-se-ia de um estágio no qual se produziriam segmentos que, importantes por seu número, já não teriam nenhuma ‘importância’ econômica. Dois exemplos extremos desse fenômeno seriam os meninos de rua e os catadores de lixo. Ora, mesmo aí a visão antidualista não poderia ser refutada, porque sempre seria possível integrá-los ao setor dinâmico da economia. Dediquemos, só para argumentar, a um tal exercício. (OLIVEIRA: s/d, p.15)

Segundo, Robert Castel (2007), autor da obra *“As Armadilhas da Exclusão”*, na Idade Média, os velhos indigentes, crianças sem pais, estropiados de todos os tipos, cegos, paralíticos, idiotas tem em comum o fato de não suprirem suas necessidades básicas dada, a impossibilidade de trabalharem, e dessa forma, na Idade Média, eram isentos de trabalhar, tornando-se clientes potenciais da caridade alheia, sejam por grupos de assistência, pelas igrejas, mas também nessa teia social, se encontravam a figura dos que capazes de trabalhar não o faziam, quer seja pela inabilidade dos empregos existentes, quer seja pela exiguidade de vagas, sendo denominados de *“indigente válido”*, *“carente”*, *“forasteiro”*, que por outro lado, são proibidos de se beneficiarem das redes de proteção e auxílio privados ou governamentais, todavia, como sobrevivem em suas vicissitudes naturais?

A análise e comparação de uma situação pretérita, com os tempos atuais, nos permite vislumbrar que passado e presente, estão bastante interligados em propósitos e ações, quando se trata das digressões que envolvam tão complexa situação, dada as suas peculiaridades e convergências, em todos os ângulos, levando inclusive a que nessas tentativas de *“salvação”* e *“assistencialismo da paralisia”*, nos indica também uma percepção discriminatória dos pobres que separa os que merecem assistência dos que não a merecem, elencando o grupo em *“mais pobres”* e *“menos pobres”*, ou ainda

mais, no “*pobre bom*” ou “*pobre ruim*”, que nada mais é do que, aqueles que se resignam com sua própria condição e alimentam o sistema da caridade alheia e “*consciências caridosas*”, em contraponto aos que se rebelam contra a ordem do mundo que lhes impõe uma vida à margem da dignidade e cidadania humana.

E no século XVI essa política de separação de “classe” dos “*bons pobres*” (humildes) e dos “*maus pobres*” (rebeldes), culminou com um projeto político social denominado de “Grande Internamento” com a inauguração em 1656, Paris, do “*Hospital Geral*” que juntamente com outras diversas casas de internação, destinou-se aos pobres de Paris, de todos os sexos, lugares e idades, de qualquer qualidade de nascimento, qualquer condição, válidos, inválidos, doentes, convalescentes, curáveis ou incuráveis, e acrescentamos os chamados “libertinos” (da época): excêntricos, criminosos, prostitutas, devassos, homossexuais, profanadores, blasfemadores, hereges, ateus, feiticeiros, alquimistas, pobres e miseráveis, e portadores de todo tipo de enfermidade ou distúrbios, para que juntos fossem aglomerados num estabelecimento que mesmo tendo o nome de “Hospital Geral” não era um estabelecimento médico, mas uma entidade administrativa própria da ordem monárquica e burguesa com caráter semi-jurídico, pois julgava e executava além dos tribunais, e por sua natureza híbrida, desempenhava ao mesmo tempo um papel de assistência e repressão.

E trazendo à baila, um pouco do pensamento “foucaultiano”, o mesmo dizia que: “*se a Idade Média inventara a segregação dos leprosos, o classicismo inventou o internamento, com personagens que ocupariam o lugar dos primeiros*” (FOUCAULT, 2004.p. 53). Nessa diapasão, esse projeto político do “*internamento*”, trouxe em sua essência a demonstração de que a ordem pode ser adequada à virtude, isto é, que a garantia da paz social se vincula num determinado comportamento social das pessoas, ou, aquele que não adere ao pacto ético da existência humana, que é o trabalho em primeiro lugar, está no limite de uma situação de insanidade, pois a “*loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da*

*incapacidade para o trabalho ou de integração à sociedade em si”.*  
(FOUCAULT, 2004.p. 53)

Logo a ideia de referendar uma situação social de exclusão a questões de ordem moral e religiosa, perpassa pelo discurso de que virtudes também são dores da existência humana, e portanto, os aderentes a essa equivocada ideia, além de serem aceitos por essa mesma sociedade, que os põem à margem, os reconhece como merecedores de assistência limitada, um lugar no reino dos céus, as esmolas que sobram dos idealizadores e mantenedores de tais argumentos.

Ilustrando a ideia supra, lembramos que no vergonhoso período da escravização de africanos no Brasil, uma das ideias estapafúrdias que foram difundidas e referendadas, pelo sistema escravocrata vigente, com amplo apoio da Igreja foi a tentativa da completa submissão religiosa, dos novos “cristãos” aos ideais dos padres jesuítas, autênticos representantes do Poder Político e Religioso da época. Muitos desses escravizados foram elevados, à categoria de “capitão-do-mato”, situação que os privilegiava dos demais e em consequência, gozariam da confiança e benesses da Casa Grande, da Igreja e manteriam a prefalada “ordem pública”, para os senhores do poder, em desfavor dos “rebeldes”, “fujões”, “inconformados” da própria sorte! Gonh (2012)

A perpetuação de idéias que tem como base a desagregação das classes sociais encontra respaldo nos processos de vivência humana, em todas as épocas da humanidade, e o mais grave, tem se perpetuado como no dizer de um anônimo que asseverou, que: *“mudarão os pratos, mas as moscas serão as mesmas”*. Assim tem sido, especialmente, para os “inadequados” de um sistema político econômico, que após usá-los, explorá-los, jogá-los na margem da teia social, concluem que esse “excesso inútil” deve ter como destino a finitude para suas inconvenientes existências, fato que tem se mostrado cada vez mais cristalino e presente nas relações humanas da pós-modernidade!

O incômodo da presença dos pobres, para a sociedade que não os reconhece como parte dela, vai desenvolvendo artífices com “soluções” que quase sempre buscam referendos, na religião e moral, na tentativa de silenciá-los ainda mais. E já no século XIX, o problema da pobreza é pensado com o surgimento do “cordão sanitário” nas cidades separando pobres e ricos, dando terreno para a famosa, “*A Lei dos Pobres*” mecanismo criado por governos na Europa, para dar assistência à burguesia, visando a manutenção da segurança e controle sobre os “despossuídos”. Essa arquitetura do poder ou também chamada “*economia social*” ou “*filantropia*”, tomou como eixos, três princípios: 1) Pobres seriam separados em “pobres normais” e “pobres miseráveis”, porque esse passou a ser visto, como um sintoma de doença do corpo social; 2) Distinção entre o “pobre bom” e o “pobre mau”, este classificado como um “perigo social” porque reivindica seus direitos; 3) Absoluta ausência de deveres de assistência da sociedade para com os miseráveis, bem como, nenhum direito de cidadania dos mesmos. Assim os pobres são o estorvo social que para os ricos e a classe média que os suporta são enquadrados como suportáveis se são trabalhadores, pois possuem alguma serventia, mas se são rebeldes ou são loucos ou marginais, são perigosos e colocam em risco a “harmonia social” burguesa.

Na leitura de Oliveira (1996) é importante o recorte que faz ao citar Hannah Arendt quando a filósofa se referia aos apátridas e refugiados que a sua época enquadravam-se nesse conceito de “*peessoas sem lugar no mundo*”, pessoas que não tinham um Estado para acolher e sequer alguém para proteger. Se pensarmos no mundo e no Brasil atual, seu pensamento ainda é atual, e podendo ser aplicado aos seres humanos situados à margem da sociedade, pessoas que não ocupam papel no mundo do trabalho, no mercado, estando expostas à vulnerabilidade e ao extermínio pela violência.

(...) Arendt não hesita em dizer que essas pessoas vivem uma situação pior do que a de escravidão, porque mesmo os escravos, pertenciam a algum tipo de comunidade humana; seu trabalho era necessário, usado

e explorado, e isso os mantinha dentro do âmbito da humanidade. (OLIVEIRA: 1996, p.102)

Para Oliveira (1996) os neo-miseráveis vivem a situação angustiante de não existir quem queira o seu trabalho sequer para a opressão capitalista. Se tomarmos a ideia de luta de classes e os movimentos dos trabalhadores que marcaram o sec. XIX e o século XX. Oliveira (1996) Ainda nos chama a atenção para o sentimento de hostilidade e ódio que as pessoas comuns irão desenvolver por essas pessoas deslocadas, sobrantes. Se não cabem no cenário de inclusão, essa crescente hostilidade pode ir do desprezo ao extermínio, sem despertar a compaixão de ninguém, invisivelmente! A banalização das mortes por violência em áreas de periferias e favelas no Brasil já demonstra o desvalor dessas vidas, e, um certo alívio que paira na sociedade quando estas pessoas são assassinadas.

Ao longo da história da humanidade o pacto social, em que as sociedades se fundaram, tiveram como marcas a proteção unilateral de um grupo, em detrimento de outro grupo, mas com poderes e controle, em nome da segurança e bem estar. Aí, os inseridos no grupo de vulneráveis e de direitos subtraídos, ao longo de suas histórias de vida, terminam por criar suas regras de convivência, de segurança, de vida em comunidade, porque passam a descreer nos mecanismos legais e inerentes à convivência social, que quando surgem nesses locais é sob o manto da repressão, da violência institucional, da corrupção, a exemplo, de algumas situações de ocupação de favelas, no Rio de Janeiro pela Polícia Militar, muitas vezes se aliando ao “poder paralelo” reinante nos morros, pelo crime organizado, dos criadores e executores de suas próprias regras.

Um exemplo clássico desse alinhamento, o Brasil assistiu, há cerca de três anos, o drama vivido pela família, amigos e vizinhos do cidadão “**Amarildo Santos**”, morador de morro carioca, que fora detido pela PM, sob a suspeita de integrar grupos criminosos, envolvidos com a venda de drogas, todavia, após sua prisão o mesmo não mais retornou para sua família. E na busca por solução e encontrar

seu parente, a família desse cidadão, além de sofrer retaliações do próprio tráfico, dada a repercussão junto à mídia e as redes sociais, com a presença mais ostensiva de policiais no local, ainda teve que enfrentar as ameaças da corporação, diante da cobrança do cidadão desaparecido, fato que até hoje, não se sabe onde foram parar os restos mortais dessa pessoa. E tal situação é corriqueira, no seio daqueles considerados como “descartáveis sociais”, dos “despossuídos” e desamparados pelo Poder Público, que insistem em continuar vendendo-os, quando os vê, como um estorvo que não merecem o amparo legal!

(...) o recorte da hierarquia de classes e da estratificação etnoracial e a discriminação baseada na cor, endêmica nas burocracias policial e judiciária. Sabe-se, por exemplo, que em São Paulo, como nas outras grandes cidades, os indiciados de cor "se beneficiam" de uma vigilância particular por parte da polícia, têm mais dificuldade de acesso a ajuda jurídica e, por um crime igual, são punidos com penas mais pesadas que seus comparsas brancos. E, uma vez atrás das grades, são ainda submetidos às condições de detenção mais duras e sofrem as violências mais graves. Penalizar a miséria significa aqui "tornar invisível" o problema negro e assentar a dominação racial dando-lhe um aval de Estado. (WAQUANT, 2004, p.6)

Tal situação me remeteu a Waquant (2011) quando traz a sua crítica a política criminal de tolerância zero nos Estados Unidos da América, cuja lógica do encarceramento levou milhares de pessoas consideradas “indesejáveis” ao sistema americano para as prisões, vale trazer um desses recortes ao falar de como se enxergam as áreas pobres e de periferias trazendo um perverso nexos entre cor e classe.

São locais conhecidos, tantos para forasteiros como para os mais íntimos, como “regiões-problemas”, “áreas proibidas”, circuitos selvagens”, “áreas de privação” e abandono a serem evitados e temidos, porque se têm, ou se crê amplamente que tenham excesso de crime, de violência, de vício, e de desintegração social. Devida a aura de pavor que envolve seus habitantes e ao descaso que sofrem, essa mistura variada de minorias insultadas,

de famílias de trabalhadores de baixa renda e de imigrantes não-legalizados é tipicamente retratada a distância em tons monocráticos e sua vida social parece a mesma em todos os lugares: exótica, improdutiva e brutal. (WAQUANT, 2011, p.7)

No Terceiro Mundo, a questão central de muitos governos é, de como o pobre pode ser cidadão, em estruturas sociais, de pouco ou quase nenhum investimento no campo de Políticas Públicas, dada a precariedade de recursos, muitas das vezes, relegadas a situações não-prioritárias do ponto de vista social, subtraídos pela corrupção e desvios. O discurso humanitário de preocupação com os grupos mais vulneráveis da sociedade, de parte do Poder Público, deixou de ser acreditado por essas pessoas, porque muitas vezes suas vicissitudes são contempladas pela ação dos grupos da sociedade civil, que se empenham na assistência e novos olhares sobre os excluídos, despossuídos e sem lugar no mundo, de acordo com a situação e visão dos donos do Poder! A criminalização da pobreza acompanha as políticas neoliberais o que já vinha sendo denunciado por Waquant (2011) e que na atualidade é também aplicável à realidade brasileira, há um ódio, uma hostilidade e um desprezo global pela pobreza.

Ao despontar de um novo século, a incapacidade dos governos dos países desenvolvidos ou a má vontade de suas classes dominantes convertidas ao neoliberalismo, em enxergar o acúmulo social e espacial de privação econômica, de desfiliação social e de desonra cultural, com a deterioração da classe trabalhadora e dos enclaves etnorraciais da metrópole dual, promete provocar inquietação recorrente e um desafio assustador à moderna instituição da cidadania. Trata-se de uma das maiores forças que alimentam a rápida expansão e o endurecimento uniforme da polícia e das polícias penais armadas contra a pobreza urbana nos Estados Unidos da América e na Europa. (WAQUANT, 2011, p.11)

A cidadania nesse espaço de criminalização da pobreza e consequentemente das suas organizações sociais e locais, também fortaleceram novas formas de apoio e participação política nessas áreas de miséria e segregação. Segundo Gonh (2012) a participação da sociedade civil nesse imbróglio, tem se dado, pela efetiva ação de ONGs e militantes de Direitos Humanos que através de ampla articulação e trabalho em rede, tem buscado minimizar as angústias, dores e problemas, daqueles que o sistema exclui, todavia, permanecem nessa teia social, com suas reivindicações, olhares, ansiosos de atenção, solicitantes de algum direito, quando na verdade são detentores de todos os direitos, legados na maioria das vezes, ao grupo dos que se encontram em outros estratos sociais, e não na base da pirâmide. O problema de assistência mais real e contumaz aos despossuídos sociais, principalmente, pelos militantes de Direitos Humanos, ocorre porque numa ação dual e perversa contra esses seres humanos, a sociedade insiste em não reconhecer o papel de referidos ativistas, sob a pseudoinformação de defensores do crime, alimentada por setores sociais que, não mais aceitam a convivência, ou o encontrar de solução para os “sem lugar no mundo”, e assim agindo, deixam muito mais desamparados o grupo em tela e caminham fácil, para a completa extinção de personagens desse grupo, como vem acontecendo com os jovens negros, despossuídos, pobres, moradores de favelas e periferias e que com faixa etária entre 15 e 29 anos, de acordo com o Mapa da Violência de 2015, estudo do Sociólogo e Prof. Julio Jacob, situação corroborada por nossos institutos de pesquisa, a exemplo do IBGE e IPEA, entre outros. Porque dessa forma, em sendo já “descartáveis” e “sem lugar no mundo”, e sem nenhum amparo de voluntários, suas vidas estarão muito mais, a mercê das reais intenções de quem não os aceitam.

Analisando o pertinente texto de Leonardo Boff (2000) em que discute cidadania plena e con-cidadania, concernente à possibilidade de construirmos um Brasil de baixo para cima e de dentro para fora, através de um projeto político de descolonização, assentado e constituído, principalmente por todos esses “sem voz”, “sem vez”,

mas que entendendo, o caráter de articulação conjunta e de convergência mútua, se organizaram em diversos segmentos da sociedade civil e nos mais diferentes movimentos sociais, visando erigir uma nação com autonomia, com capacidade de inclusão dos pobres e marginalizados sociais, capaz de erradicar a pobreza e miséria, a partir do ideal de sustentabilidade e desenvolvimento equânime, usando os recursos naturais de forma consciente, e que todos possam ter o suficiente e não a egocêntrica distribuição de rendas, tão presente na sociedade brasileira. Boff (2000, p.67)

## **Considerações Finais**

O neoliberalismo aprofundou a distância que havia entre possuídos e despossuídos do mundo. A sociedade tecnológica ampliou o lupemproletariado. Quebrando o paradigma marxista e liberal, essa população sobrando não tem mais utilidade nem pra baixar os salários, nem para oprimir a classe trabalhadora. É composta de uma horda de pessoas que não servem ao capitalismo, que não servem para acumular ou gastar. Não são consumidores, dependem das políticas de Estado para sobreviver, são um estorvo! Populações indesejadas, desprezadas pelo capital por não ter utilidade, desprezadas pelos trabalhadores que não querem ser confundidos, nem estar no lugar deles.

Há um profundo sentimento de desespero e impotência que nos é trazida na teoria anteriormente exposta, intelectuais das mais variadas correntes do pensamento progressista acenam para os riscos de criminalização e extermínio desses grupos excluídos. Ao mesmo tempo em que mostram a resistências de ONGs e movimentos sociais que pautam os direitos das populações segregadas pelo racismo, pela discriminação social de classe, étnico-racial, de gênero e nacional (a questão da imigração), e que a ascensão do neoliberalismo acentuou as políticas neonazistas que sob a égide do fundamentalismo religioso, da misoginia e do racismo estrutural produzem a criminalização e exterminação da pobreza como estratégia de limpeza social.

Se as leituras de pensadores, como Zygmunt Bauman e Luciano Oliveira nos ajudam a compreender, através das suas lentes o que enxergo nas ruas e calçadas por onde ando, também trazem pistas interessantes de pensar esta realidade. Por fim, um outro mundo e um outro modo de viver é possível, quando entendermos o veredicto de **Bauman** de que “**o vôo da vida, de maneira inevitável, vai cair no solo**”... se todos estamos fadados a cair, que façamos dessa queda, um ato menos dolorido possível, para cada um e para todos!

## Referências

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós- Modernidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2015;

BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. RJ: Zahar, 2011.

BOFF. **Depois de 500 Anos que Brasil queremos?** 2ª edição. RJ: Vozes, 2000.

CASTEL, R. **As Armadilhas da Exclusão**. In. ANDERLEY L. A **Desigualdade e a questão Social**. SP: EDUC, 2002.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura**. SP: Brasiliense, 2004.

GONH, M. da G. **Os Sem-Terras, ONGs e Cidadania**. SP: Cortez, 2011.

HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos**. O Breve Século XX: 1914 – 1991. SP: Companhia das Letras, 2013.

JACOBO, J. **Mapa da Violência**. 2016. Homicídios por arma de fogo no Brasil. Disponível em: [www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br), acesso em 12/04/2017.

OLIVEIRA, L. Neo-Miséria e Neo-Nazismo: Uma Revisita Crítica a Razão Dualista. **Revista Política Hoje**, ano 2, N.4, jan/jun, 1996.

OLIVEIRA, L. **Os Excluídos existem?** Disponível em:  
[anpocs.com/images/stories/RBCS/33/rbcs\\_04.pdf](http://anpocs.com/images/stories/RBCS/33/rbcs_04.pdf) s/d

WAQUANT, L. **As Prisões da Miséria.** RJ: REVAN/FASE, 2004.

WAQUANT, L. **Os Condenados da Cidade.** RJ: REVAN/FASE,  
2011.

# AS GARANTIAS INDÍGENAS SOB A LUZ DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

---

Marllon Vinícius de Lima Barbosa<sup>38</sup>

André Martins de Oliveira<sup>39</sup>

## Introdução

Desde o início do século XVI, quando os portugueses desembarcaram no Brasil e resolveram aproveitar a terra até então desconhecida por eles para auferir lucros e riquezas, o povo indígena teve seus direitos brutalmente cerceados, a medida em que se tornaram escravos dos colonizadores, embora muitos livros de história, especialmente, aqueles que temos contato assim que iniciamos na vida escolar, não relatarem desta forma, como o fazem acerca da escravidão dos negros.

Como era dispendioso importar escravos africanos, os colonizadores portugueses utilizavam-se da mão de obra indígena para fins de explorar aquela terra recém descoberta por eles. Oficialmente, a escravidão indígena só veio ser proibida em 06 de junho de 1755 através de um decreto do Marques de Pombal, válida para o Estado do Maranhão e do Grão-Pará, estendida para todo o Brasil, através de alvará, dois anos após.

Embora muitos historiadores preguem que o referido decreto foi apenas uma forma do Marques angariar simpatia dos índios, o fato é que desde então a escravidão indígena foi abolida de forma oficial, o

---

<sup>38</sup> Advogado. Aluno especial do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>39</sup> Advogado. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

que não quer dizer que seus direitos e garantias foram respeitados após tal promulgação. Desde então algumas conquistas nesse sentido, embora ainda sejam poucas, foram conquistadas, tais como a criação do serviço de proteção ao índio – SPI, em 1910; A criação do projeto do parque nacional do Xingu, em 1952; a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967, o Estatuto do Índio, em 1963, dentre outras normais legais.

Entretanto, o advento da Constituição Federal de 1988, para alguns autores, como Baniwa e Truká (2007), foi o marco no que tange os direitos dos índios, visto que essa mudou a forma do Estado e da sociedade civil em geral lidar com a população indígena, visto que até então as normas legais falavam em sua integração à sociedade e após a promulgação da Carta Magna, passou-se a proteger e promover os seus direitos.

De acordo com o último Censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o Brasil possuía a época, aproximadamente 896.917 indígenas, distribuídos por todas as Regiões e Estados de nosso país. No Censo realizado em 2000, a quantidade de pessoas que se autodeclararam indígenas cresceu se comparado ao censo realizado em 1991, em contrapartida, em 2010 a quantidade permaneceu similar com o último. Apesar de quantidade significativa de indígenas, e das conquistas que vinham sendo apontadas no decorrer dos anos, a legislação ainda é escassa no sentido de efetivamente, proteger seus direitos e garantir a disposição Constitucional de reconhecimento de suas crenças, costumes e de direito sobre as propriedades que ocupavam originalmente.

Devido a tal carência de normas, acaba que são constantes os conflitos envolvendo indígenas, especialmente no tocante às terras que estes ocupam, dada a exploração por grandes fazendeiros e o processo de retomada das terras. Mas os problemas não se resumem às terras e suas demarcações e ocupações, mas também dentro das próprias comunidades onde a forma tradicional de resolverem seus conflitos, muitas vezes entra em choque com o ordenamento legal vigente, daí resta clara a indagação se os indígenas estão preparados para lidar com

seus problemas dentro dos mandamentos legais brasileiros, assim como se os aplicadores do direito têm a capacidade e discricionariedade de aplicar a lei, sem infringir ou desrespeitar os costumes, crenças e tradições dos povos indígenas.

Acrescente-se o fato da diversidade cultural existente entre a população indígena, a maioria das pessoas tem uma ideia errada a esse respeito, achando que são unos, que esses são detentores de uma única cultura, o que não condiz com a realidade, visto que cada povo possui seus costumes, sua língua, suas tradições e seu sistema de justiça, daí a maior complexidade do atual ordenamento jurídico brasileiro intervir nessas relações e conflitos.

Assim sendo, buscou-se entender de que forma o advento da Constituição Federal de 1988, impactou sobre os povos indígenas, o que, de fato, foi conquistado, tendo em vista as grandes lutas que estes vinham travando desde a colonização do Brasil.

## **As lutas indigenistas e a Constituição Federal de 1988**

Desde os primórdios de nosso país, os índios vinham desempenhando um papel secundário, sempre a serviço dos colonizadores, sem que fosse levado em consideração qualquer de seus anseios enquanto povo. Foram escravizados, desterritorializados, as violações de direitos marcam a colonização e se prolongam ao longo da história aos dias atuais. Suas trajetórias, especialmente no continente americano, sempre foram marcadas por extermínio, trabalho escravo, falta de cuidados com a saúde, gerando inúmeras doenças, desterritorialização, de assimilação e integração, confrontando diretamente com os seus direitos à dignidade humana. (BARROS, 2016)

Até os povos indígenas mais guerreiros, que até então lutavam bravamente para garantir ao menos suas terras, segundo Almeida (2010), a exemplo dos índios tamoios, amorés, Goitacazes, acabaram

sendo vencidos, e sendo obrigados a ceder às vontades dos colonizadores, o extermínio, o genocídio foram práticas e estratégias de dominação dos povos indígenas pelos colonizadores. O histórico de abusos e arbitrariedades cometidos contra os mesmos são inúmeros e imensuráveis. Mas ao longo dos anos, algumas conquistas foram sendo alcançadas, a fim de lhes garantir direitos básicos e inerentes à pessoa humana. Razão pela qual o debate sobre os direitos indígenas é uma pauta fundamental aos Direitos Humanos no Brasil e na América Latina.

Uma das primeiras conquistas indígenas no Brasil, veio em 1952, segundo Ribeiro (2010), quando os índios xinguanos estavam em número inferior a dois mil, e com o argumento de que com o passar dos anos os grandes fazendeiros estavam destruindo as terras brasileiras e que seria necessário preservar parte delas para que as gerações futuras pudessem conhecer a flora brasileira, o então Presidente Getúlio Vargas, fez uma doação de quatro milhões de hectares para que fossem preservados e a única forma disso acontecer seria repassá-las aos índios, os quais eram tidos como os únicos capazes de conseguir preservar aquelas terras, da forma que a receberiam, nessa ocasião então foi criado o Parque do Xingu, o que fez com que não apenas as terras fossem preservadas, mas o próprio povo xingano, habitante originário daquele território.

Para muitos estudiosos a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas no que se refere à garantia dos direitos dos povos indígenas, assim como a preservação de sua identidade, cultura, língua e tradições. Acontece que até então, não havia de forma expressa no texto constitucional, alguma disposição no sentido de garantir especificamente os direitos dos índios, mas apenas de forma ampla e geral, sem dar a devida especificidade que é necessária quando falamos de garantias e proteções a esse povo.

A primeira Constituição brasileira, a qual foi outorgada em 1824, trouxe diversas disposições como o catolicismo como religião oficial, o voto censitário e não secreto, a organização do poder de forma centralizada, dentre tantos outros assuntos, mas quanto aos

indígenas, esta não dispôs qualquer norma. Já em 1967, durante o regime militar, houve a outorga de uma nova Constituição, a qual dessa vez trouxe um único ponto sobre os direitos dos povos indígenas, dispondo que as terras ocupadas pelos silvícolas eram pertencentes à União. Além disso, foi garantido aos povos indígenas o usufruto de todos os recursos naturais existentes em suas terras. Porém, apenas em 1988 com o advento na nossa atual Carta Magna é que, de fato, houve a positivação de vários direitos inerentes aos povos indígenas. Essa positivação de direitos ajudou para que no Brasil, na contramão de outros países, não apenas da América, mas de todo o mundo, não fossem concretizadas as previsões das teorias assimilacionistas (ALMEIDA, 2012) que dispunham o desaparecimento dos indígenas. Pelo contrário, essa positivação incentivou a busca de direitos e garantias, fazendo, assim, com que houvesse crescimento e multiplicação da população indigenista em nosso país.

O Capítulo VIII do supramencionado diploma legal, intitulado “Dos Índios”, elenca dois artigos que versam exclusivamente sobre a temática indígena, dispondo especialmente sobre o direito às terras que habitam. O primeiro artigo do referido capítulo, o 231, em seu caput, reconhece a organização social que os índios possuem, bem como seus costumes, crenças, tradições, os direitos sobre as terras que ocupam tradicionalmente, e, ainda, dispõe que caberá à União demarca-las e fazer com que sejam respeitados os bens dos índios. Justamente pelo fato de ser direito originário, o fato de o indígena ocupar a terra por ele habitada tradicionalmente, não podemos falar em criação do mesmo por ocasião do advento da Constituição, mas sim em reconhecimento desse direito.

Os sete incisos trazidos no artigo 231, falam especificamente sobre a ocupação das terras indígenas por estes, dispondo dentre outras considerações, que as terras tidas como tradicionalmente ocupadas pelos índios, são aquelas que eles utilizam para suas atividades de produção, à preservação dos recursos ambientais necessários à sua existência, levando-se sempre em consideração os

costumes e tradições. Garante ainda o usufruto de todas as riquezas existentes nessas terras aos índios, ponto de onde parte boa parte dos conflitos junto aos grandes fazendeiros, visto que estes não respeitam o dispositivo legal e se apropriam indevidamente daquelas, e para isso, usam de toda força necessária, ferindo gravemente a dignidade humana desses povos.

Tal disposição legal gerou por um tempo dúvidas quanto ao que seria uma terra tradicionalmente habitada pelos indígenas, qual o marco temporal para uma terra ser configurada como indígena baseando-se nos dispositivos constitucionais supramencionados. A dúvida quanto a tal lapso temporal gerou inúmeras ações que chegaram ao Supremo Tribunal Federal, o qual editou a Súmula 650, que assim dispõe: “*Os incisos I e XI do art. 20 da Constituição Federal não alcançam terras de aldeamentos extintos, ainda que ocupadas por indígenas em passado remoto*”. A Suprema Corte entendeu que uma terra para ser caracterizada como indígena, deveria ser ocupada por estes, na data da promulgação da atual Constituição Federal, ou seja, a terra deveria está habitada por povos indígenas em 08 de outubro de 1988.

Por outro lado, é fato que os índios sempre tiveram seus direitos desrespeitados pelos grandes fazendeiros em busca de explorar as suas terras, razão pela qual pode haver exceções à regra definida pela Corte Maior, uma delas é chamada de renitente esbulho, nome dado pelo Ministro Carlos Britto, por ocasião do julgamento de uma ação popular que visava a nulidade de um decreto presidencial que homologou uma portaria do Ministro da Justiça demarcando como terras indígenas, uma área no Estado de Roraima, conhecida por Raposa Serra do Sol<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Em 15 de abril de 2005, um decreto assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva homologou a Portaria nº 534, do Ministério da Justiça, que demarcou a área de hectares como Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Trata-se de uma área que abriga 194 comunidades com uma população de cerca de 19 mil índios dos povos Macuxi, Taurepang, Patamona, Ingaricó e Wapichana.

O renitente esbulho se deve ao fato de que quando da data da promulgação da nossa Carta Magna, muitos povos indígenas não mais habitavam determinadas terras por terem sido tirados contra sua vontade pelos fazendeiros nos constantes conflitos pela posse delas.

O então Ministro do Supremo Tribunal Federal, Teori Zavascki, assim definiu renitente esbulho:

(...) o renitente esbulho se caracteriza pelo efetivo conflito possessório, iniciado no passado e persistente até o marco demarcatório temporal da data da promulgação da Constituição de 1988, materializado por circunstâncias de fato ou por controvérsia possessória judicializada.<sup>41</sup>

Ainda dispõe o artigo 231 que as terras indígenas são inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas são imprescritíveis, além disso, veda a remoção dos índios quando estiverem ocupando, excetuando-se casos de catástrofe, epidemias ou por interesse da soberania do país, garantindo o retorno assim que cesse o risco. Os atos que tenham finalidade a ocupação domínio e posse das terras indígenas não produzirão efeito jurídico, também garante o texto constitucional.

Já o artigo 232 garantiu aos indígenas, assim como as comunidades e organizações, legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses e garantindo a intervenção e acompanhamento do Ministério Público em todas as etapas e atos do processo. Ocorre que até a promulgação do atual texto constitucional, tinha-se o entendimento que os índios, seriam inicialmente incapazes de exercer quaisquer atos da vida civil, incluindo-se aí, a legitimidade para ingressar com demandas judiciais, que até então na maioria dos casos deveriam ser representados ou assistidos pela União ou órgão federal que tutelasse seus direitos.

Até então apenas os índios considerados integrados possuíam tal capacidade civil, estes tratavam-se daqueles que estivessem

---

<sup>41</sup> <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=7734834>

inseridos na civilização. Aqueles que não eram considerados integrados, eram tidos como silvícolas, seriam aqueles índios que viviam em suas tribos, que ainda não faziam parte da civilização, tal conceito de índio integrado foi trazido pelo Estatuto do Índio, promulgado pela Lei nº 6.001, datada de 19 de dezembro de 1973, que distinguia índios integrados dos índios não integrados em seu artigo 4º, o qual dispunha:

Art. 4º - Os índios são considerados:

(...)

III – Integrados: Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos de sua cultura.

As disposições do referido artigo apenas atendeu às reivindicações dos povos indígenas para que estes pudessem pleitear de maneira autônoma e direta seus anseios e interesses, que até necessitavam de um terceiro para intermediar. Apesar de possuir capítulo específico com essa temática, como já demonstrado, a Constituição possui no seu texto de forma dispersa outros dispositivos que tratam dos direitos indígenas. No mesmo sentido do disposto no artigo 231, o parágrafo primeiro do artigo 176, dispõe sobre a necessidade de publicação de lei ordinária que fixe regras e condições específicas para a exploração mineral e de recursos hídricos nas Terras Indígenas.

O texto constitucional também estipula a competência exclusiva da União em legislar sobre direitos das populações indígenas, especificamente no inciso XIV do artigo 22 e, por sua vez, a competência para processar e julgar disputas sobre direitos indígenas atribuída aos juízes federais, por força do artigo 109, XI. No inciso V do artigo 129 está disposto que dentre as atribuições inerentes ao Ministério Público Federal, inclui-se a responsabilidade de defender em juízo os direitos indígenas.

Mas tão importante quanto os artigos que compõem o título VIII da Constituição Federal de 1988, são o parágrafo 2º do artigo 210, o qual assegura aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e procedimentos próprios de aprendizagem no ensino fundamental oferecido pelo Estado, e o artigo 215, parágrafo primeiro, onde traz a obrigação do Estado em proteger as manifestações culturais em geral, e inclui de forma taxativa as indígenas. Esses dois artigos corroboram a obrigatoriedade do Estado em reconhecer a língua e cultura indigenista, garantindo que estas não se percam no decorrer do tempo e no passar das gerações.

## **Considerações Finais**

É fato que na atualidade, os povos indígenas vêm alcançando cada vez mais espaço, seja na seara política ou social, construindo uma nova história para seus descendentes em nosso País. Entretanto, apesar do grande marco legal que foi a promulgação da Constituição Brasileira em 05 de outubro de 1988, e demais leis que vem sendo criadas, desde então, no sentido de garantir que os direitos indigenistas sejam eficazes e efetivos, muita coisa ainda há de ser debatida e estudada.

Nas Disposições Constitucionais Transitórias, por exemplo, foi estabelecido o prazo de cinco anos, para que o governo brasileiro realizasse a demarcação de todas as terras indígenas em nosso país, mas o prazo não foi respeitado e tal assunto até hoje é discutido e sem uma perspectiva de ter os entendimentos pacificados.

Outros pontos, apesar de positivados, também não vem sendo efetivamente aplicados, tais como a garantia a uma educação intercultural, diferenciada e específica, a qual leve em consideração as peculiaridades e características que lhes são inerentes, a preservação das línguas faladas pelos mais diversos povos indígenas, a garantia de acesso aos recursos naturais necessários à vivência, entre outros pontos. O debate indígena, apesar dos crescentes números de estudos e artigos desenvolvidos na temática, está longe de ter um fim uma

pacificação em que possamos afirmar que os povos são respeitados e vivem com dignidade.

Diariamente vemos situações em que as sociedades indígenas são diariamente afetadas de forma negativa, os conflitos pelas terras, o desrespeito às suas tradições, a falta de garantias e condições de igualdade com o restante da população brasileira, são questões que ainda desafiam as populações indígenas o que coincide com o dramático momento político que vivemos é de ataques aos direitos dos povos indígenas duramente conquistados.

É nítida a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas à efetivação dos direitos já positivados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, nas mais variadas áreas, em especial naquelas em que há deficiência de cobertura dos serviços ofertados pelo Estado a todos os cidadãos, para que, assim, de fato, os povos indígenas possam viver e serem vistos de forma igual aos demais povos e raças e respeitados na essência de suas especificidades e anseios.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v.1, nº 2, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Quando é preciso ser índio: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro. *In*: REIS, Daniel A. et al. (Org.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; LACED; Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem; TRUKÁ, Edilene. Ensino Médio e sustentabilidade em terras indígenas. *In*: BRASIL. **Ensino Médio e**

**sustentabilidade em terras indígenas.** Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, 2007.

BARROS, Ana Maria de; ALVARENGA, Rodrigo. Os povos indígenas brasileiros e sua luta por uma educação específica, diferenciada e intercultural. *In*: LIMA, C. B. GUERBERT, M. C. C. (Orgs.). **Teorias e formas de abordagens dos direitos humanos.** Curitiba: PUCPress, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)> Acesso em 11 jul. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **PETIÇÃO 3.388-4**

**RORAIMA. Embargos de Declaração. Ação Popular. Demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.** Lex: jurisprudência do STF. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/pet3388ma.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. **Fronteiras: Revista de História,** Dourados/MS, v. 16, n. 28, 2014.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Guarani e Kaiowá retomam parte de seu território tradicional na Terra Indígena Taquara, no MS, e já sofrem ameaças.** Mato Grosso do Sul, 15 jan. 2016. Disponível em <<http://www.cimi.org.br/site/pt->

br/?system=news&conteudo\_id=8547&action=read> Acesso em 15 jul. 2017.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. (Org.). **Memórias do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI, 2011.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Demarcação de Terras Indígenas**. Disponível em:

<<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>> Acesso em 17 jul 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Resultados do Censo 2010**. Disponível em: <

<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> >. Acesso em 12 jul. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Apresentação Eric Nepomuceno, Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Ed. UnB, 2010.

# **ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA: Uma Análise dos Adolescentes Vítimas de Homicídios no Município de Santa Cruz do Capibaribe, entre 2012 e 2015**

---

Moisés Américo da Silva<sup>42</sup>

Ana Maria de Barros<sup>43</sup>

## **Introdução**

Os crimes de morte contra crianças e adolescentes no Brasil não constituem um problema novo. Crianças e adolescentes sempre foram alvo de violência na sociedade brasileira. O presente artigo tem a finalidade de discutir o perfil dos adolescentes vítimas de homicídios no município de Santa Cruz do Capibaribe, entre 2012 e 2015. Período durante o qual pude testemunhar e acompanhar de perto a realidade que trataremos neste capítulo de livro.

Minha participação no Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente proporcionou um contato direto com situações de violação dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, o que acabou despertando para aprofundar e estudar a temática da violência contra esta parcela da população, por tais violências expressarem o grau de vulnerabilidade em que se encontram estes sujeitos de direitos.

Desta forma, busca-se identificar o perfil dos adolescentes vítimas de homicídios em Santa Cruz do Capibaribe, verificando em que medida as questões relacionadas à desigualdade e exclusão contribuíram para a vulnerabilidade dos mesmos. Outro aspecto

---

<sup>42</sup> Professor de Geografia da Rede Pública Municipal de Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, aluno em caráter especial do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE.

<sup>43</sup> Professora Associada 1 da UFPE- CAA, docente do Mestrado em direitos Humanos: UFPE/CAC, orientadora.

importante a ser discutido é a relação entre os adolescentes vitimados pela violência e o abandono escolar.

O presente artigo também tem como objetivo identificar as condições socioeconômicas dos adolescentes assassinados e seu histórico de conflito com a lei. Partindo deste pressuposto, pretende-se compreender o processo de violência que envolve a população infanto-juvenil da cidade de Santa Cruz do Capibaribe.

## **Violência contra adolescentes**

Os crimes de morte contra crianças e adolescentes no Brasil não constituem um problema novo. Crianças e adolescentes sempre foram alvo de violência na sociedade brasileira. De acordo com Del Priore (1999, p.3), *“Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas”*.

A trajetória de crianças e adolescentes no Brasil é marcada por diversas privações e dificuldades. Na década de 1937, Jorge Amado retrata e denuncia na sua obra *Capitães da Areia*, o descaso social e a violência a que estavam submetidos crianças e adolescentes na cidade de Salvador. O tema principal do romance é o descaso social com os meninos de rua. O livro aborda o abandono, seja por meio da reflexão dos garotos ou dos adultos (padre José Pedro e o capoeirista Querido-de-deus, que estão ao seu lado), seja pelos comentários do narrador.

Na vida real, a situação dos meninos e meninas não é diferente daquela da literatura do escritor baiano. Ao estudar a história da criança e do adolescente no Brasil, ficam evidentes os diversos problemas enfrentados por eles, tais como, maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria, fome, crianças sem teto, sem família, escravas do trabalho, isso tudo sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral.

De acordo com Lacerda, Borges & Diniz (2014, p.2),

A violência é um dos fatores que mais preocupa os gestores públicos e a população na atualidade. Isso ocorre em função dos diversos efeitos negativos que a mesma ocasiona na sociedade, contabilizando prejuízos que vão desde os financeiros até o uso diferenciado dos espaços públicos em função do perigo de vitimização. A manifestação extrema da violência é o homicídio, ou seja, o extermínio de outro ser humano a partir de atos de agressão.

O Relatório Violência Letal Contra Crianças e Adolescentes do Brasil (WASELFISZ, 2015), pesquisa realizada no âmbito da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), aponta que o Brasil ocupa o vergonhoso 3º lugar no contexto de 85 países do mundo analisados na morte de crianças e adolescentes; só no ano de 2013, foram assassinadas 10.520 crianças e adolescentes no país, ou seja, quase 29 vítimas por dia. Essas chacinas acabam passando despercebidas pela sociedade e, no dia-a-dia, incentivada pelos programas policiaiscos, a população acaba repetindo o bordão que *“bandido bom é bandido morto”*.

De acordo com esta pesquisa, os homicídios tem sido a principal causa das mortes de crianças e adolescentes por causas externas. Para que possamos ter uma noção do aumento absurdo dos crimes de mortes envolvendo a população infanto-juvenil brasileira, o relatório aponta que, no ano de 1980, os acidentes de transporte, ceifaram a vida de 12,7% do total de mortes e os homicídios, 9,7%. Entre 1980 e 2013, verificou-se um crescimento significativo, os acidentes de transportes pularam para 13,9%, representando um crescimento de 9,7%, já a participação dos homicídios no total de óbitos cresceu para 46%, um aumento de 372,9%.

Ainda, segundo o relatório, os homicídios entre jovens de 16 e 17 anos de idade representam, nos dias de hoje, quase a metade da mortalidade nessa faixa etária e, pelo que é possível observar na sequência histórica, a tendência é aumentar mais ainda no futuro. O

relatório destaca que os homicídios, e em particular os de crianças e adolescentes, têm se convertido no calcanhar de Aquiles dos Direitos Humanos no País, por sua pesada incidência nos setores considerados vulneráveis.

Há estudos que buscam esclarecer as causas e os fatores que influenciam o aumento das taxas de homicídio entre jovens. Para Minayo, a violência tem crescido nas últimas décadas em razão da exclusão:

É fato que nos últimos 25 anos ocorreu uma escalada impressionante da violência social. É fato também que a abertura política brasileira coincide, historicamente, com o crescimento da globalização, com os acelerados processos de reestruturação produtiva e com o conseqüente aumento da exclusão social (MINAYO, 2006, p.42).

Ainda segundo Minayo, a perversidade das organizações criminosas é a inclusão dos pobres e dos jovens nos seus lucrativos negócios. A participação destes na criminalidade acaba envolvendo-os nos projetos e levando-os a participar dos conflitos e combates motivados pelo reconhecimento e status, bem como pela possibilidade de ter acesso a bens econômicos e ao consumo.

A autora finaliza que:

(...) o ato subjetivo de entrada no mundo do crime é secundado e contextualizado por uma situação de extremas desigualdades, de falta de oportunidade para o protagonismo, como cidadão, e de total descrença nas possibilidades de acesso ao consumo, à cultura e ao reconhecimento social. Por isso, o mercado da violência passa a se configurar como uma escolha viável, numa conjuntura de crescente desemprego e exclusão social, cultural e moral. (MINAYO, 2006, p.45).

Ou seja, não podemos responsabilizar a pobreza pela violência, mas é impossível não reconhecer o quanto ambientes miseráveis expõem a juventude a inúmeras situações de vulnerabilidade social e é

esta vulnerabilidade que os aproxima dos cenários de da violência e facilita o recrutamento desses jovens para o crime, quando são protagonistas dos crimes de natureza grave a exemplo dos homicídios ou mesmo para a condição de vítimas deste crime. O universo dessa criminalidade violenta que faz com que a juventude amplie as estatísticas dos homicídios no Brasil nos encaminha a uma sociedade exterminatória, o homicídio chega na vida desses jovens antes do Estado e das políticas públicas de redução da desigualdade social.

## **Adolescência e criminalidade**

No imaginário popular, o jovem é o grande responsável pela onda de violência que tem acometido as cidades brasileiras nas últimas décadas. Essa crença é reforçada pelo noticiário ao enfatizar o envolvimento de adolescentes na prática de atos infracionais. No entanto, as pesquisadoras Zappe & Ramos (2010) deixam claro que essa afirmação não tem consistência, pois apesar da ênfase dada aos adolescentes e de que a violência é, hoje, um dos mais graves problemas de ordem social, os delitos ainda continuam sendo cometidos por adultos.

As autoras destacam ainda, que há uma associação entre juventude e criminalidade, em que os jovens aparecem tanto como vítimas quanto como autores da violência, e que, apesar de o fato da vitimização ser estatisticamente maior entre os adolescentes, a autoria de atos infracionais continua chamando muito mais atenção da mídia e da comunidade em geral. É que, no imaginário social, prevalece a ideia de que os adolescentes sejam os principais responsáveis pelo estado atual de violência urbana.

Oliveira (apud Zappe & Ramos 2010) reconhece que não há evidências significativas de um agravamento da violência praticada por adolescentes no Brasil, sendo que a maior parte dos delitos ainda continua sendo cometida por adultos. Ainda conforme a autora, os adolescentes morrem muito mais do que matam. A autora informa ainda, que o contingente populacional de jovens corresponde a cerca

de 40% da população, enquanto as ocorrências policiais registram dados de apenas 8% de delitos praticados por eles.

Na análise de Macedo, Paim, Silva & Costa (2001), os fatores que têm proporcionado a ocorrência de mortes violentas nos espaços urbanos estão associados a alguns aspectos existentes nesses ambientes:

Como concentração populacional elevada, desigualdades na distribuição de riquezas, iniquidade na saúde, impessoalidade das relações, alta competição entre os indivíduos e grupos sociais, fácil acesso a armas de fogo, violência policial, abuso de álcool, impunidade, tráfico de drogas, estresse social, baixa renda familiar e formação de quadrilhas. (MACEDO, PAIM, SILVA & COSTA, 2001, p.2)

## **Perfil dos adolescentes vítimas**

Zappe & Ramos (2010) desenvolveram um estudo cujo objetivo era construir o perfil dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa de internação no município de Santa Maria (RS), durante o período de 1998 a 2007. Foi detectado que 96,3% dos adolescentes não possuíam o Ensino Fundamental completo, apesar de a maioria já ter atingido a idade de tê-lo concluído.

Para as autoras do estudo, o resultado demonstra o fracasso da família, da sociedade e do poder público, pois não tiveram competência para assegurar a efetivação de um dos direitos fundamentais da Constituição: a educação. Conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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.

Segundo dados apresentados na análise dos índices de homicídios na adolescência pelas pesquisadoras Luciene Jimenez & Frasseto (2015), o perfil é muito semelhante entre os adolescentes vitimados pelo homicídio e aos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto: são do sexo masculino, pobres, de baixa escolaridade e vivendo nas regiões metropolitanas dos grandes centros urbanos, embora, nos últimos anos, tenha se observado um processo de interiorização das mortes violentas.

## **Violência em Santa Cruz do Capibaribe – PE.**

O município de Santa Cruz do Capibaribe está localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano, Micro Região do Alto Capibaribe, distante 190 km do Recife, e, com base na dinâmica política e social do Estado, situa-se no Agreste Setentrional, integrando também o polígono das secas do Nordeste. Integrante do Polo de Confeccões do Agreste Pernambucano, maior polo de confecção do Norte e Nordeste (conforme dados da FADE, UFPE e SEBRAE) a cidade é conhecida como Capital da Sulanca<sup>44</sup> e/ou Terra das Confeccões.

O município apresenta-se como uma das três cidades que mais crescem no Estado de Pernambuco, com taxa de crescimento anual (2000-2010) de 4,02%, em virtude de sua economia crescente, caracterizada principalmente pela produção têxtil. Assim, o município possui, atualmente, uma população de cerca de 103.660 habitantes, em uma área de 335, 271km<sup>2</sup>, levando a uma densidade demográfica de 309,18.

Abaixo, há uma tabela com dados que permitem realizar um comparativo entre Pernambuco e Santa Cruz do Capibaribe e, assim, compreender a magnitude do crescimento populacional deste município. Analisando a tabela, fica evidente a significativa diferença

---

<sup>44</sup> Termo utilizado para representar a produção de roupas populares confeccionadas, inicialmente, com retalhos de tecidos vindos do sul do país.

entre as taxas de crescimento deste município e do estado, nos mesmos períodos. Observa-se, ainda, que na última década houve um menor crescimento, tanto no município quanto no estado, porém o crescimento de Santa Cruz do Capibaribe mantém-se superior ao de Pernambuco.

**Tabela1:** Área e população de Santa Cruz do Capibaribe e Pernambuco

Indicadores	Ano	Município	Estado
Área (km <sup>2</sup> )	2010	335,271	98.311,616
População residente total	2010	87.538	8.796.032
Densidade demográfica (hab./km <sup>2</sup> )	2010	260,90	89,47
Taxa de urbanização (%aa)	2010	97,74	80,15
Taxa de crescimento (%aa)	1991-2000	4,91	1,17
Taxa de crescimento (%aa)	2000-2010	4.02	1,06

Fonte: Cordeiro, M.F. (2011)

Os dados apresentados – sobretudo a taxa de crescimento da população – são influenciados pelo elevado número de imigrantes, tanto da zona rural, como de outros municípios, que se sentem atraídos pelas oportunidades de emprego e renda. A constante imigração existente na cidade e o crescimento demográfico acelerado agregam uma população trabalhadora carente que acresce continuamente os números populacionais. Esse crescimento acelerado, associado à elevada taxa de urbanização do município (97,74%), provocam consequentemente um aumento da violência urbana.

Além de inúmeros relatos de assaltos, arrombamentos e furtos, há um considerável número de crimes violentos letais, os quais vêm aumentando gradualmente. Vejamos o quadro a seguir, com os números de vítimas de crimes violentos e intencional na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, por faixa etária.

**Quadro 1: Crimes letais violentos e intencionais por faixa etária**

Ano	Total	Até 12 anos	13 a 17 anos	18 a 30 anos	31 a 65 anos	Acima de 65 anos	Idade ignorada
2015	49	1	8	22	17	1	0
2014	44	0	5	27	11	0	1
2013	44	0	4	26	12	1	1
2012	38	0	4	27	6	0	1

Fonte :<http://www.condepefidem.pe.gov.br/>

Entre 2012 e 2015, houve um aumento de aproximadamente 28,94%. E esse número não parou de crescer. Apenas nos primeiros 5 meses de 2017, já ocorreram 30 casos de assassinato, segundo informações de veículos de imprensa local.

Outro fator que deve ser analisado é a faixa etária das vítimas destes crimes. Ao observarmos a tabela, verificamos que a maioria das vítimas são os adultos jovens, seguidos dos adolescentes.

É importante destacar que, embora a violência letal contra adolescentes seja grave, o impacto dos homicídios continua subindo até atingir o seu pico na faixa de 18 a 30 anos. O que faz necessário a intervenção do poder público na elaboração de políticas públicas para que se intervenha nas áreas, nas situações de vulnerabilidade anteriores, pois as dinâmicas que levaram à perda de vidas dos adolescentes provavelmente se iniciaram em faixas etárias anteriores, como a adolescência.

De acordo com o IPEA, a educação é o passo inicial para a redução dos homicídios. Os pesquisadores analisaram a relação entre o número de homicídios e a qualidade das escolas localizadas em 81 municípios brasileiros, e concluíram que a educação é a principal política social de redução do número de assassinatos. Segundo a pesquisa realizada pelo instituto, para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma diminuição de 2% na taxa de assassinatos nos municípios.

Outra pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas (2004) sobre a trajetória social de crianças, adolescentes e jovens inseridos no tráfico de drogas do Rio de Janeiro, constatou que muitos dos adolescentes moradores de favelas e periferias deixam a escola entre 11 e 14 anos de idade, faixa próxima à da entrada no tráfico ou do envolvimento em outras redes sociais que concorrem para o aumento de sua vulnerabilidade. Esse é um dado extremamente grave, são seres humanos em formação, a escola é fundamental na formação da vida social, da difusão de valores e acima de tudo de proteção social para crianças e adolescentes. Nesse faixa de idade esse tipo de evasão em áreas pobres expõe esses jovens a criminalidade violenta e ao recrutamento para o mundo do crime. Razão pela qual as políticas públicas são essenciais na proteção e na garantia de direitos desse grupo vulnerável.

## **Considerações finais**

O perfil dos adolescentes vítimas de homicídios em Santa Cruz do Capibaribe – PE está inserido em um contexto de exclusão social e abandono escolar. Os crimes de morte contra adolescentes no município configuram um fato que precisa ser estudado com mais precisão em razão da ausência de material escrito sobre esta temática.

Os dados apresentados neste artigo nos convidam a uma importante reflexão sobre a necessidade do investimento em políticas públicas, apesar de o município se destacar na região como um importante polo de confecção, percebe-se que a cidade geradora de riqueza e renda é, na verdade, uma sociedade bastante desigual e injusta.

A criminalidade decorre da falta de planejamento e iniciativa do governo perante as comunidades carentes, sendo que apenas os órgãos de segurança pública não conseguirão solucionar tal problemática, mas tão somente amenizá-lo, uma vez que a solução a ser alcançada é em longo prazo, somada a união dos governos nas três esferas.

Ao mesmo tempo, que é uma reflexão que chama a atenção para se perceber que seja nas capitais ou nas cidades do interior a violência que atinge os adolescentes é semelhante e o estudo revela que as cidades do interior são tão perigosas como quaisquer outras para a juventude. É preciso refletir que a desigualdade social e os impactos da pobreza vitimizam pela violência principalmente os jovens de famílias pobres, mas ressaltamos a importância da atuação da rede de proteção social e de políticas públicas de proteção e cuidados específicos para as áreas de população de baixa renda como estratégia de redução de riscos.

Esse padrão de homicídios que atinge essa população específica tratada no perfil acima demonstrado aponta os riscos de políticas ocultas e exterminatórias dessa juventude que podemos enxergar através das taxas de homicídios que recaem sobre ela nas áreas pobres da população, oriundos de famílias de baixa renda, em que a pobreza e a etnia negra são traços comuns nas vítimas, traço comum em variados lugares do Brasil, em que a juventude pobre, negra e favelada ou periférica precisa sair dos discursos políticos de que os jovens são o futuro e passem a ser de fato preocupações do presente.

## **Referências**

AMADO, J. (1937). **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CORDEIRO, M.F. **Desafios da educação para o desenvolvimento socioeconômico: experiência de Santa Cruz do Capibaribe** - Pernambuco. Dissertação de Mestrado – UFPE. Recife, 2011. 169f.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SEBRAE. **Estudo de Caracterização Econômica do Polo de Confecções do Agreste Pernambucano**. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/poloconfec2003.pdf>, Acesso em: 20/06/2017

CONDEPEFIDEM. **Estatísticas da Criminalidade Violenta em Pernambuco**. Disponível em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/estudo-criminal-cvli>, Acesso em: 25/06/2017.

FLORES, T. **Violência Letal Contra Adolescentes: genocídio do povo negro e os homicídios no Brasil**. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/4469-11324-1-PB.pdf>, Acesso em: 25/06/2017.

LACERDA, E. G.; BORGES, F. A. C. & DINIZ, A. M. A. (2014). Homicídios entre jovens negros no Estado de Minas Gerais: uma análise exploratória. **Caderno de Geografia**, v.24, número especial (1), 2014.

LUCIENE JIMENEZ, L. & FRASSETO, F. A. (2015). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. **Psicologia Social**, vol.27, n.2, Belo Horizonte, maio/ago. 2015.

MACEDO, A. C., PAIM, J. S. SILVA, L. M. V. & COSTA, M. C. N. Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida em Salvador, Brasil. **Revista Saúde Pública**, 2001;35(6):515-22.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 132 p. (Coleção Temas em Saúde).

IPEA. **Nota Técnica nº 18** - indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados pelo pacto nacional

pela redução de homicídios. Disponível em:  
[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27714&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27714&Itemid=6). Acesso em: 17/07/2017

**OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006.** Disponível em:  
<http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/12/TRAJET%C3%93RIA-DE-CRIAN%C3%87AS-ADOLESCENTES-E-JOVENS-NA-REDE-DO-TR%C3%81FICO-DE-DROGAS-NO-VAREJO-DO-RIO-DE-JANEIRO-2004-2006.pdf>. Acesso em: 15/07/2017.

**WAISELFISZ, J. J. Violência Letal Contra as Crianças e Adolescentes do Brasil.** FLACSO, 2015.148 f.

ZAPPE, J. G. & RAMOS, N. V. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. **Psicologia & Sociedade**, 22(2), 365-373.

# EDUCAÇÃO LAICA, RELIGIÃO E ESTADO DE DIREITO: Uma Reflexão Crítica

---

Otávio José da Silva Neto<sup>45</sup>  
Ana Maria de Barros<sup>46</sup>

## Introdução

Este artigo se debruça sobre questões que abarcam a Educação laica, a religião e o Estado de Direito. Ousa tratar de forma realista um tema polêmico, difícil, pouco encarado no espaço acadêmico no que tange aos temas silenciados pelo sagrado, que ignora as reflexões do campo da legalidade e que afrontam o Estado de Direito. Nesse contexto, buscando compreender como, os princípios da Educação laica, vem sendo garantidos no espaço escolar, numa sociedade que submete sua constituição e princípios morais e éticos à credos religiosos, tomando como base, principalmente, as práticas dos professores (as) e suas concepções filosóficas e ideológicas acerca da religião e o ensino laico, no contexto da educação e escola pública.

Trazendo para uma linha tênue a compreensão entre religião e Educação laica, fazendo dessa relação uma possibilidade para garantia de direitos civis, tantas vezes negados. Escolhemos a pesquisa qualitativa para nosso procedimento metodológico, para obtenção dos dados utilizamos questionário. Com base no que foi analisado, compreendemos que a laicidade na Educação ainda se configura como um desafio e requer um longo caminho a ser trilhado, para que de fato adversidade e o direito da liberdade de escolha do outro seja respeitado.

---

<sup>45</sup> Graduado em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. otavio.neto.silva@hotmail.com

<sup>46</sup> Professora Associada 1 da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, docente do Mestrado em Direitos Humanos, orientadora.

Uma Educação de natureza e essência laica deve ser alheia a crenças religiosas, dogmatismos e disputas de hegemonia entre religiões. Tem por atribuição e responsabilidade não fazer proselitismo. Compreendendo que em seu fazer pedagógico deve rechaçar qualquer manifestação que resulte em favorecimento de uma crença em detrimento das demais. Laicidade não significa negação do direito do indivíduo de exercer sua fé no espaço público, pelo contrário, garante não tão somente a profissão de fé como também o direito de não ter crença em seres metafísicos, além de criticar e se posicionar contra os dogmas religiosos, garantindo o respeito à pluralidade. A Educação laica é a salvaguarda da democracia no que se refere à diversidade religiosa, o que não significa ecumenismo, mas sim uma neutralidade, além de uma relativização contextual do sagrado, pois o que para uma religião se considere ético e moral, para outra pode não ser e muito menos pode não ser para o Estado.

Um Estado laico não é antirreligioso nem ecumênico, é neutro. Onde assuntos que dizem respeito à religião não devem interferir em sua estrutura política e administrativa. Em suma, é a materialização por vias legais da separação entre Clero e Estado. E é a sua natureza não confessional que permite a liberdade de crença e descrença. É sua premissa laica que deve inibir a intolerância. A Educação é um bem social coletivo, um bem público, independente se a mesma se processa em ambientes públicos ou de natureza privada. Sendo assim uma grande contradição, a educação numa sociedade democrática, tomar como forma de ensino o modo de se relacionar com o sagrado de uma religião em detrimento da diversidade de credos existentes em uma dada sociedade.

Há diversos fatores que ferem a laicidade do Estado, e na educação, esse processo vai deturpando os sentidos de conceitos como ética, moral e cidadania, que serão aprofundados no decorrer deste artigo como categorias essenciais a democracia e ao Estado de Direito. Violar a laicidade nesse contexto acaba por embasar e fortalecer formas de preconceitos como a homofobia, o racismo, a xenofobia, machismo, a misoginia, entre outros. Viola a liberdade de

consciência e crença, o que por premissa é inviolável conforme o artigo 5º da Constituição Federal. E em casos extremos a negação de direitos civis de minorias discriminadas, alimenta a intolerância, infringindo assim intensas violações aos direitos e liberdades individuais e coletivas que são essenciais ao Estado de Direito.

Um ponto fundamental e controverso é que nem o Estado está acima do Direito, ou seja, é o Direito que limita e organiza a esfera estatal, conferindo aos indivíduos liberdade ante o poder. (Ressaltamos também que a política é submissa ao Estado). A escola reflete de nossa sociedade, ela é palco de ressonância dos problemas sociais, reflete: lutas, desigualdades, preconceitos e os reproduz alimentando a distância entre a escola e a vida cotidiana dos alunos, muitas vezes sendo alheia ao que acontece ao seu redor (SAVIANI, 1994).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, aconteceram significativas mudanças na estrutura social, observamos uma profunda crise política acompanhada de uma imensa crise de sentidos. Esse vácuo antes ocupado pelo Estado, pelos movimentos sindicais e sociais, passou a ser ocupado por grupos religiosos muitos deles ligados a visões fundamentalistas e a teoria da prosperidade que não respeitam nem dialogam na perspectiva ecumênica. E esse fundamentalismo violento que agride e até mata, tem refratado em nossas escolas. Esse fundamentalismo religioso, serve também para manipulação de massas, à medida que as manipula conforme os interesses dos líderes religiosos e de grupos políticos em serviço de sua religião.

O interesse por essas questões se dá por motivo pessoal. Pelo interesse de conhecer sobre as religiões criadas pelo homem, o que me fez notar suas faces além do que se ouve no senso comum, percebendo incoerências e congruências a medida do próprio homem e por defender o posicionamento de que a construção da personalidade humana vai muito além do que a religião pode definir como bom ou ruim, me fazendo assim um defensor do Estado laico e da Educação laica. A temática também me chama atenção principalmente por ser

ateu, por entender que o conceito de Deus e Diabo deve estar abaixo da consciência e responsabilidade humana ou até mesmo não ter nenhuma relação com o mundo físico/empírico, de forma que não seja fundamental para caracterizar a humanidade dos humanos.

Elegemos como objetivo geral compreender como os princípios da Educação laica vem sendo garantidos no espaço escolar, numa sociedade que se submete à credos religiosos. E como objetivos específicos: compreender a importância da Educação Laica para o respeito às crenças, descrença e o Estado de Direito; Conhecer as concepções dos professores acerca do Estado laico e da Educação laica; Identificar os limites e possibilidades existentes para concretização do ensino laico; analisar como a Educação laica vem sendo garantida no espaço escolar.

Acreditamos que tal temática consubstanciada na escola, pode permitir um olhar diferenciado no que concerne o respeito às diferenças e à pluralidade religiosa ou não religiosa, além de consolidar práticas e comportamentos que vão de encontro à igualdade de direitos, ao respeito à liberdade e à pessoa humana, e, principalmente o respeito da vida e da justiça. Princípios morais universais fundamentais para dignidade humana. E claro, refletindo isso desvinculando o sagrado e/ou profano do constitucional e tangível.

## **Educação e laicidade**

O que torna a educação igualitária e universal, acessível a qualquer cidadão sem privilégio de classe é a sua gratuidade. Todavia o Estado não pode instituir o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. Nesse contexto implícito se insere no ambiente escolar a laicidade, que está acima da religião, mas respeitando a integridade da personalidade do educando que se encontra em formação humana e intelectual (AZEVEDO, 2010).

Os princípios de uma educação laica começam a se fortalecer nas ideias do Iluminismo no séc. XVIII, que já propunha uma desarticulação da educação com a religião, separação entre Igreja e Estado, e também já não via mais sentido que a educação estivesse a serviço da aristocracia. Pensava-se uma escola leiga (sem religião) livre e sem privilégios de classe. Correlata a esta ideia de educação leiga, vem à obrigatoriedade de a educação ser ofertada pelo Estado, além do Nacionalismo em detrimento do universalismo jesuítico, (ARANHA, 2006).

O Secularismo francês também foi fundamental na solidificação do pensamento e valor laico, à medida que lutava e permanece em luta pela separação entre Estado e religião. Partindo do princípio de que a República reconhece indivíduos, e não grupos, o Secularismo francês insistia na proteção das escolas por este fato, instituindo o valor republicano acima da religião, ordenando a retirada de símbolos religiosos dos espaços públicos e não permitindo proselitismo em suas escolas (BOWEN, 2007). Foi uma das bases da Revolução Francesa, além de que tem sido o princípio do pensamento progressista desde o séc. XVIII. Porém não foi pacífica a tentativa de institucionalização da laicidade. Durante a Revolução Francesa e após, no período Imperial, a Igreja se manteve resistente a estes ideais, visto que era um desejo da França de impor seu pensamento a toda Europa. Em resposta, os franceses invadiram Roma em duas ocasiões (1798 e 1809), (DARNTON, 1990).

O Estado Secular garante a livre expressão religiosa e filosófica dos seus cidadãos, os tratando igualmente, sem permitir que uma crença religiosa exerça influência política nas decisões do Estado.

No Brasil, influenciada pelos ideais iluministas, a Reforma Pombalina instituiu o ensino laico, expulsando os jesuítas do país (1759), e com isso deixando a guarda da educação de ser da responsabilidade deles, assim como a proteção aos indígenas, que na verdade era uma cristianização. Como afirma Azevedo (1976):

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; [...] a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução (AZEVEDO, 1976, p. 56-57).

Na época da colonização, religiosos formados por padres jesuítas da Companhia de Jesus, foram mandados para o Brasil pelos países colonizadores, com a intenção missionária e de pedagogização do povo, além de impor os costumes europeus (ARANHA, 1996). Nesse contexto a Igreja funcionava como um instrumento importante para a unidade política, visto que estava submetida ao poder real, alinhava a consciência das pessoas com a fé. A Reforma Pombalina não foi um rompimento de fato do modelo de educação vigente, pois padres, frades ainda continuavam lecionando em escolas, se baseando no modelo jesuítico.

A laicidade do ensino público já se caracterizava como uma das mais importantes correntes de lutas no campo educacional, se remontando desde a época do Brasil Império, década de 1870 (CUNHA, 2010).

Já em 1930, quando a burguesia urbana industrial ascendia ao poder no Brasil, a educação pública volta à pauta principal do governo (GADOTTI, 2004). As lutas pela reforma educacional perduravam. A Constituição de 1946 já abria caminhos para discussões amplas da educação, com essência liberal, ideológica e democrática (ROMANELLI, 2001). Anísio Teixeira, um dos grandes educadores brasileiro, entendia a escola pública gratuita e laica, acreditando que com a implantação da Escola Nova, a educação iria possibilitar as

mudanças que o Brasil precisava e buscava (CUNHA, 1977).

Um Estado laico é aquele que exclui de suas esferas de poder político e administrativo as influências de igrejas e/ou religiões. Em conformidade com a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 19 inc. I, o Estado brasileiro é de natureza laica. Todavia, seu caráter laico, está apenas implícito na CF/88, o que dá possibilidades para interpretações ambíguas, inclusive no que se refere ao conteúdo da educação pública (CUNHA, 2010). Um Estado laico permite não apenas aos seus cidadãos a profissão de fé ou não, liberdade de crença e descrença, como também se opor a qualquer manifestação religiosa.

[...] é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade (FISHMANN, 2012, p. 16).

É a igualdade dos cidadãos perante a lei em se tratando de crença. É importante fazer uma ressalva para esta discussão. Os conceitos de laicidade e laicismo são distintos. O primeiro, como já dito anteriormente, se refere à característica de Estados não confessionais, que preza pela liberdade de crença e descrença, enquanto o segundo assume uma postura de tolerância ou até mesmo de intolerância com a religião, ou seja, a religião no laicismo é combatida.

Se a educação pública no Brasil é ofertada pelo Estado, logo, ela tem por essência e dever também ser laica. Além de que também, a laicidade da educação é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 33, (Lei 9394/96):

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Educação laica não é sinônimo de ecumênica. Mas se a escola se propõe em incluir o ensino religioso na formação dos seus estudantes, que trate da diversidade religiosa e não se restrinja a proselitismo, como corriqueiramente acontece nas escolas do país. Não é apenas o ensino de um único segmento religioso, que muitas vezes acontece - cristianismo, no caso do Brasil - que desprezita o Estado laico e as pessoas que não tem crença ou, que são de outras religiões, mas também o “Pai Nosso” antes de começarem as aulas diariamente, as imagens de gesso petrificado representando algum personagem católico nos espaços da escola, além dos comentários pejorativos e preconceituosos com religiões de matriz africana. E quando a escola toma tais atitudes contra o Estado laico e a Educação laica, ela acaba por eleger implicitamente uma religião oficial institucionalizada.

De acordo com Fishmann (2012), eleger um credo em um espaço público é ferir a democracia, excluir o outro, privilegiar um, quando diz:

Se dada religião é tomada como “melhor” ou “preferencial”, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais. Se é o argumento da maioria estatística que se tenta usar como base da reivindicação do privilégio, mais em risco se coloca a democracia [...] (FISHMANN, 2012, p. 17).

Se se compreender a democracia como sendo a vontade da maioria, as premissas de liberdade e igualdade serão extirpadas. A igualdade não justifica o princípio da maioria, pois a liberdade é um valor para os indivíduos entendido de forma isolada. A igualdade pressupõe a presença da pluralidade de entes. Para que quaisquer que seja a instituição tenha de fato um caráter democrático, deve-se entender a democracia que leva em conta as diferenças, para que essas não se tornem desigualdades (BOBBIO, 2000). É fundamental

também para um sistema democrático, a garantia dos direitos fundamentais das minorias no ordenamento jurídico.

Nesse sentido, uma maioria que elege uma determinada religião no espaço escolar ou em qualquer outro lugar de convivência social, que não abarca a pluralidade de credos e descrença, não respeita as diferenças e por muitas vezes silencia. Desta forma mantendo um conservadorismo excludente.

Numa escola, cuja essência de seu ensino é laica, a ética não está (nem deve) baseada em textos sagrados ou em obras abstratas, que é imanente a vida social, mas sim se fundamentar em textos políticos concretos, que resultaram de negociações das diversas forças políticas, e ainda que estejam garantidos na Constituição do país (CUNHA, 2010).

A Educação laica é a base para uma formação cidadã, desvinculada de credos religiosos que se colocam e julgam-se superiores aos demais, permitindo assim a construção da consciência democrática. E quando a ética na Educação é baseada em dogmas e preceitos religiosos, religiões não-hegemônicas são discriminadas, ateus são demonizados, direitos fundamentais são negados.

Mas será que o Estado brasileiro, é realmente laico? O que dizer da frase “Deus seja louvado” em nossas cédulas de reais? O que dizer dos crucifixos ostentados em primeiro plano, centralizados nas câmaras parlamentares e até tribunais de justiça? O que dizer também da isenção tributária para igrejas, visto que elas podem ter canais de TV, de rádio e outros bens, enquanto pagamos inúmeros impostos? O que pensar sobre o caso do funcionário<sup>47</sup> do Ministério Público de São Paulo, que foi retirado à força policial da câmara legislativa de Piracicaba-SP, por não ficar de pé durante leitura de texto da Bíblia?

---

<sup>47</sup> Câmara de Piracicaba retira servidor público à força durante leitura bíblica. Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2012/10/camara-de-piracicaba-retira-servidor-publico-forca-durante-leitura-biblica.html>>, acesso em 10/07/2016.

## **A autonomia do professor, suas crenças religiosas e o ensino laico**

Seja o Projeto Político Pedagógico da escola, seja os Parâmetros Curriculares Nacionais, seja o currículo, a autonomia do professor ainda prevalece e deve prevalecer. Independentemente de seu posicionamento político, ideológico, filosófico ou crença religiosa. Mas em se tratando de Educação laica, a parcialidade de posicionamento deve predominar nas questões de sala de aula.

A autonomia do professor neste âmbito, não significa poder absoluto e ilimitado de decisões e formas de fazer e agir, Zatti (2007) nos diz o seguinte, acerca da autonomia:

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autosuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, hetero (outro) e nomos (lei) (ZATTI, 2007, p. 12).

Até que ponto a crença religiosa de um professor (a) pode influenciar na formação de seus estudantes, levando em conta que a figura do professor é um modelo na sala de aula? Somos reflexos de nossos mestres. Hoje, em algum momento de nossa trajetória repetimos hábitos, falas, posicionamentos daqueles que contribuíram para nossa formação escolar e cidadã. Segundo Bowen e Hobson (1987), os professores são cada vez mais invocados tanto pelos estudantes, quanto pelos pais, quanto pelo público em geral, a defender as finalidades e os métodos principais pelos quais educam, e para fazer isto de forma adequada, é preciso ter pensado profundamente nas suas ideias, crenças e práticas. Refletir a partir

destes pontos, pode possibilitar ao professor uma prática parcial, laica que não exclua o outro.

Em conformidade com Leite e Pelucio (2010), sobre a imagem do professor que fica:

Alguns podem trazê-la um pouco negativa por haver encontrado um professor mais intransigente ou autoritário, mas se buscarmos no decorrer de toda nossa vida escolar ou acadêmica, certamente encontraremos também aqueles que nos marcaram pela sua bondade, pela sua compreensão, por seu amor à educação (LEITE & PELUCIO, 2010, p. 4).

O ensino da ciência é assegurado no PCN, já o ensino de religião não tem PCN e é facultativo (BRASIL, 1996), mas porque o criacionismo é tratado com mesmo peso que a Evolução? As tensões entre religião e ciência não é de hoje, o pensamento científico atualmente assim chamado, outrora já foi religioso (HENRY, 1998). Todavia o embate ciência *versus* religião hoje se concentra mais em questões relacionadas a vida, como aborto, clonagem e pesquisas com células tronco. Ressaltamos um trecho do discurso do Papa Francisco, na Pontifícia Academia de Ciências, no Vaticano, em outubro de 2014, que a Teoria da Evolução e o Big Bang são reais e corretas, mas que não se opõe a ideia de um criador. Esse discurso demonstra uma quebra gradativa com o pensamento conservador da Igreja, e que pode refletir na sala de aula positivamente a medida que não aliene o conhecimento, nem silencie a realidade.

Esses conflitos sempre existirão, visto que hoje não há elementos suficientes para afirmar que crenças religiosas possam vir a acabar. Religiões são criação humana (BERGER, 2001). O homem não consegue ficar sem respostas, faz parte de sua natureza e primitividade, a religião é uma ferramenta para sanar suas dúvidas sobre a existência, mesmo não sendo um artifício unânime, empírico e real. As explicações científicas e as explicações religiosas possuem naturezas distintas e tentar desconstruir os dois campos de explicação é também uma violação do Estado de Direito. As explicações

científicas estão subsidiadas em métodos explicativos ou experimentais, os resultados são expostos a sociedade e podem ser questionados, modificados, ressignificados, pois é assim que a ciência avança.

As explicações de natureza religiosa se vinculam a fé, aos dogmas e são de extrema importância para a existência humana dos que creem. Não se pode esperar que igrejas e templos se transformem em espaços científicos, como também não podem as instituições educativas se transformarem em espaços religiosos. Há lugar específico para cada tipo de explicação. No ambiente escolar não é apenas o credo religioso do professor (a) ou o dos demais atores que compõem a escola, que podem interferir na formação laica, fatores externos influenciam muito. Pontuamos alguns: parlamentares evangélicos que vetam projetos de lei relacionadas a educação que trazem temas relativos a diversidade sexual e identidade de gênero; questões relacionadas a legalização do aborto e a união civil entre indivíduos da mesma orientação sexual. Também a religião dos pais dos estudantes que ignoram a diversidade e influenciam na formação enquanto pessoa do indivíduo, enfim, uma série de barreiras que impossibilitam respeitar o outro.

Imaginemos hipoteticamente um professor seguidor do protestantismo, apreciador de alguns frutos do amor, como o camarão, que adora uma carne de porco e uma galinha a cabidela e que regularmente tira sua barba, mas ele se recusa a abordar Teoria da Evolução, se recusa a tratar das religiões de matrizes africanas em sua sala de aula, onde demoniza tais religiões e os seus seguidores, demoniza e recrimina a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Ora, se no mesmo livro da Bíblia (Escrituras sagradas para os cristãos), o Levítico, que proíbe o casamento entre pessoas do mesmo sexo, é o mesmo que proíbe comer camarão, sangue de animais e tirar barba. Incoerência ou fundamentar o preconceito?

Algumas expressões religiosas utilizadas por professores no âmbito escolar como “isso não é de deus”, ditas de forma sutil e espontânea e até sem uma intencionalidade de valorizar um credo, de

certa forma deslegitimando outro ou para repreender algumas ações dos estudantes, aclara uma postura imparcial frente a laicidade pondo-a em xeque. São ações como essas tidas como naturais, por entender o cristianismo de forma universal no nosso país, o que não o é, mas sim maioria, advindas tanto de professores como de gestores, que desconsidera a orientação religiosa do estudante, visto que ele carrega consigo toda uma base cultural de um grupo. E que acarretam a intolerância à medida que um estudante de uma orientação religiosa diferente da que a escola prega como hegemônica, ele não se sente parte daquele grupo e por vezes é submetido à humilhação e exclusão, como aconteceu com um adolescente<sup>48</sup> que sofria bullying por se recusar a participar da pregação da professora evangélica, visto que o garoto era do candomblé. O caso foi denunciado à Justiça e a professora alegou que fazia parte de sua metodologia de ensino.

O professor assumindo uma postura neutra, assim como o Estado, perante a religião, não implica dizer que ele deve silenciar sua crença para assim materializar um ensino laico, mas sim compreender a religião como um fenômeno múltiplo, respeitando a orientação religiosa de todos aqueles atores que compõem o espaço escolar. Pois o convívio social vai muito além de meras crenças.

## **Intolerância religiosa, Estado de Direito e sua relação com a educação laica**

Intolerância religiosa deve ser combatida com ensino da pluralidade religiosa ou da exclusão da religião do currículo escolar? Questões como estas fomentam o debate da laicidade da educação e acirram os conflitos de interesses entre religiões hegemônicas e aquelas que são demonizadas. Levando em consideração a pluralidade cultural das sociedades, o provável caminho seria ensinar a pluralidade religiosa, sem proselitismo, sem sobrepor uma religião à

---

<sup>48</sup> Disponível em < <http://portugues.christianpost.com/news/adolescente-sofre-discriminacao-em-escola-onde-professora-utilizava-biblia-em-aula-10607/>>, acesso em 02/03/2017.

outra, e o mais importante, o estímulo à alteridade.

Como bem ressalta Oliveira (2012a), o cenário religioso atual é bem diversificado e competitivo. Alguns dos fatores que contribuíram/contribuem para isso são: o enfraquecimento da hegemonia católica, o surgimento de novos grupos evangélicos, o tratamento da fé de forma mercadora. Fortalecendo o interesse de conflitos entre essas denominações. E a escola não é alheia à esta competitividade de poder. Pois a partir do Ensino Religioso, tais tensões são refletidas.

Tratar esse pluralismo e diversidade como valor político e social, não tem resultado em democracia, pelo contrário, problemas outros são gerados como: questões raciais – embasando o preconceito em textos sagrados - religiosas, sexuais, étnicas, negação de direitos, molestar a democracia, fazendo com que não haja aproximações entre os diferentes e às vezes apenas tolerância sem respeito (OLIVEIRA, 2012a).

Criminalização do aborto (com base em preceitos religiosos) mesmo em casos de estupros, proibição da união civil entre pessoas do mesmo sexo, ofender os adeptos de religiões de matrizes africanas, são questões corriqueiras atualmente que não apenas estão relacionadas à intolerância religiosa, mas também tanto importante quanto, ao ferimento à Constituição e ao Estado de Direito. Segundo Canotilho (1999a), Estado de Direito é:

(...) Um Estado ou uma forma de organização político-estadual cuja actividade é determinada e limitada pelo direito. «Estado de não direito» será, pelo contrário, aquele em que o poder político se proclama desvinculado de limites jurídicos e não reconhece aos indivíduos uma esfera de liberdade ante o poder protegida pelo direito. (CANOTILHO, 1999a, p. 4).

Em suma, nem o próprio Estado está acima do direito. Mas na nossa política, nos parece que a religião transcende a Constituição. O Estado Democrático de Direito garante e protege o usufruto de direitos constitucionais aos seus cidadãos. Que tem como prioridade a garantia

de uma vida digna.

A CF 88 expõe no art. 6º, a garantia aos direitos sociais do ser humano como saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, que devem ser protegidos e garantidos pelo Estado (ZANETTI, 2013). E são esses direitos sociais que visam reduzir as desigualdades entre os indivíduos:

Esses direitos, tidos como sociais expostos no texto da Carta Magna, têm a finalidade de nivelar as desigualdades existentes em nossa nação, por isso a doutrina afirma que a sua natureza jurídica é o direito a igualdade (ZANETTI, 2013, p. 2).

É claro a garantia de nossos direitos dados pela Constituição. Mas há muito a evoluir no que concerne a separação entre igreja e Estado. Salientamos novamente que a religião não deve estar acima de nossas leis concretas, pois quando isso ocorre evidencia uma controvérsia na garantia de direitos no que tange a igualdade para todos e torna duvidoso o caráter laico estatal. E reflete na educação através de políticas públicas educacionais, quando estas silenciam a diversidade de um povo (religião, sexualidade) dando margem para o preconceito e intolerância.

A intolerância resulta em violência nas suas diversas formas de materialização e exclusão social. Segundo a UNESCO, o ensino da tolerância deve ser imperativo e prioritário na educação, no sentido de construção de cultura inclusiva e de respeito às diferenças (Apud, CARDOSO, 2003, p. 195). Uma educação inclusiva, de respeito às diferenças *“é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças.”* (MANTOAN, 2003, p. 09).

Intolerância religiosa é violência. Muitos são os casos de agressão física, verbal, psicológica por não seguir a religião dos grupos hegemônicos ou não ter nenhuma ou não crer em deuses.

Como o caso da garota<sup>49</sup> de 11 anos, candomblecista, no Rio de Janeiro, vítima de intolerância religiosa, que foi atingida por uma pedra, após sair do culto com outras pessoas, por um grupo aparentemente de cristãos que os hostilizavam, chamando-a de “diabo”, gritando “Jesus está voltando”, “vai pro inferno”, enquanto erguiam suas Bíblias.

## **A ética desconjunta da religião**

Nesta discussão há de destacar um conflito conceitual entre a ética laica e a ética baseada na religião. É uma luta no campo educacional, sobretudo no ensino fundamental, sobre a natureza da ética. No Brasil, antes de se fazer uma ampla discussão, a ação precedendo a reflexão, a questão de que a ética se aprende na escola, abriu possibilidades para o entrave com a religião no currículo (CUNHA, 2009).

Os currículos escolares carregam em si uma dimensão política. Neles se expressam elementos de grupos que se mobilizam a fim de efetivar seus interesses. No Congresso Nacional, temos a polêmica, intolerante e fundamentalista bancada evangélica, formada por parlamentares cristãos, que se baseiam nos preceitos de sua religião para determinar o que é Direito e o que é lei. Além de influenciar questões curriculares, como por exemplo, a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da BCCN<sup>50</sup>, um ganho para eles, em nome da “família tradicional brasileira” – ora, a tradicional família brasileira é a indígena, não configurada apenas por um casal (homem e mulher) e filho – mas uma perda para a educação e para as minorias LGBT, que lutam pelo respeito à diversidade e contra a homofobia.

---

<sup>49</sup> Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>, acesso em 09/07/2016.

<sup>50</sup> Base Curricular Comum Nacional.

Cunha (2009) nos fala sobre a entrada da ética no currículo escolar brasileiro:

Em termos cronológicos, a Ética entrou no currículo escolar brasileiro com o nome de Moral, como substituta da religião. Nas quatro primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi suprimido das escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas. No lugar da religião foi introduzida no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento "e Cívica"), de feição positivista (CUNHA, 2009, p. 4).

Porém a religião ainda permaneceu nos currículos escolares e somente mais tarde a ética laica veio perder seu teor positivista. E como dito inicialmente neste trabalho, a luta pela laicidade do Estado, da escola pública e do currículo permanece. Cunha (2009) explica esse movimento histórico do embate da ética laica com a ética religiosa:

Nos anos 1920, a militância católica, organizada sob a liderança do cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica, logrou situar-se no campo político como solução eficaz para a produção da ordem, ameaçada, primeiro, pelos movimentos dos trabalhadores, depois, pelas insurreições militares. Desde sua vitória, em 1931, verifica-se a presença continuada do Ensino Religioso nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica tem ocorrência intermitente, mas convergente no conteúdo. Só mais recentemente, já na década de 1990, foi que a Ética, entendida numa perspectiva laica não positivista, foi explicitada e normatizada no currículo do ensino fundamental. (CUNHA, 2009, p. 4)

É correto afirmar que a ética é aprendida na escola, assim como na família ou em qualquer outro espaço de convivência social. Mas ocorre que o primeiro grupo de aprendizagem e de convívio do sujeito, a família, é conservador e nuclear. O que impede, de certa forma, uma compreensão liberta de valores éticos - religiosos dos

novos fenômenos sociais (CUNHA, 2009).

Assim como a religião, a ética não é determinismo biológico. Não se nasce cristão, hindu, islamista ou muçulmano. Se nasce ateu e a crença vai se constituindo no indivíduo por fatores externos. Se alguém nasce na Índia tem uma grande probabilidade de seguir o hinduísmo, assim como quem nasce na Suécia tem grandes chances de ser ateu, visto que apenas 19% da população<sup>51</sup>sueca se declara ter alguma religião. Um país ateu como a Suécia, tem fechado prisões por falta de detentos. Já o Brasil, um país majoritariamente cristão, tem a quarta maior população carcerária<sup>52</sup> do mundo. É óbvio que essa comparação não se reduz ao fato de o indivíduo ter religião ou não, contudo descontrói o argumento da moralidade religiosa.

A ética e a moral são produto da personalidade que é formada no convívio social. A religião pode sim ter influência na formação ética, porém ela não é garantia de êxito, sendo assim, não haveria escândalos de corrupção e pedofilia no Vaticano. Aristóteles é assertivo em dizer que a responsabilidade moral só pode ser considerada se for praticada voluntariamente. Um indivíduo agir bem ou dentro dos padrões éticos e morais, por que sua religião diz que ele deve assim fazer, certamente seu caráter é questionável. A moralidade não deve ser consequencialista, a boa vontade deve ser a condição da moralidade, sendo governada pela razão, de acordo com o pensamento de Kant.

Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com

---

<sup>51</sup> Países mais e menos religiosos do mundo. Disponível em <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150414\\_religiao\\_gallup\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150414_religiao_gallup_cc)>, acesso em 14/04/2017.

<sup>52</sup> De acordo com o último levantamento do Infopen (2014), população penitenciária brasileira chegou a 622.202 pessoas em dezembro de 2014, com a maioria formada por jovens, negros e de baixa escolaridade. Disponível em <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/04/27/internas\\_polbr\\_aeco,529299/populacao-carceraria-brasileira-ja-e-uma-das-maiores-do-mundo-diz-jus.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/04/27/internas_polbr_aeco,529299/populacao-carceraria-brasileira-ja-e-uma-das-maiores-do-mundo-diz-jus.shtml)>, acesso em 16/04/2017.

uma sociedade e, no limite, religião com a espécie humana (MORIN, 2011, pp. 21/22).

A ética diz respeito à consciência. A ética é também o Direito. Em suma, colocar-se no lugar do outro e entender um comportamento correto em relação a si próprio e ao outro.

Cada religião tem o conjunto de seus valores éticos, controversos ou não. Mas deve-se diferenciar e compreender o legal do legítimo. O que para uma religião pode ser considerado legítimo, para o Direito não, e vice versa. Portanto, a ética dentro da laicidade deve ser entendida dentro do Direito, que garante a igualdade.

## **Procedimentos teórico-metodológicos**

Para buscar alcançar os objetivos propostos neste artigo, utilizamos a abordagem qualitativa, pois a mesma permite um estudo detalhado de determinado fato ou objeto, ou fenômeno da realidade, trazendo informações fidedignas (OLIVEIRA, 2007). Além de que a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com grau de realidade que não pode nem deve ser quantificado. Ou seja, uma pesquisa dessa essência, trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. No entanto, entendendo o mundo social como construções de fenômenos (ações) humanos (as) e que apenas nós somos capazes de refletir sobre a ação, a abordagem qualitativa se diferencia do quantitativo de forma natural, mas não hierárquica (MINAYO, 2010).

Os professores da rede pública de ensino, do nível médio, foram eleitos sujeitos da pesquisa, pelo fato de se considerar que professores têm papel fundamental na formação dos estudantes, influenciam diretamente e cada um tem seu posicionamento filosófico, ideológico, político, religioso, mas nem sempre há parcialidade em seus conceitos. Para conhecer as concepções dos professores acerca do Estado laico e da Educação laica, foi realizada a aplicação de questionários, com questões que possibilitaram conhecer tais

concepções. A rede pública de ensino foi escolhida por que a Educação laica é institucionalizada, de acordo com o Art. 33 da LDB (lei9394/96).

Para compreender como a educação laica vem sendo garantida no espaço escolar, realizamos uma análise de todo o material coletado. Para tanto utilizamos a análise de conteúdo. Pois permite além de uma análise rica dos dados, tem todo rigor científico e profundidade da pesquisa. Tal procedimento permite dar sentido aos dados coletados, a partir da interpretação dos textos, imagens, vídeos gravados, entre outras formas de coleta. Há três fases para análise dos dados: a primeira é a pré-análise, onde se organiza todo material coletado, a fim de tornar operacional a pesquisa. A segunda fase é a exploração do material e onde se define as categorias de análise. A terceira fase consiste na interpretação dos dados. (BARDIN, 2006). A análise de conteúdo não permite tanta ambiguidade, não deixando assim incertezas quanto aos dados coletados. É um método específico e claro. Todavia, é importante nunca esquecer da interpretação dos dados (BARDIN, 2006).

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram sete professores do ensino médio, das diversas áreas do conhecimento, de uma escola da rede pública estadual, no município de Palmares, na Mata Sul de Pernambuco. Elegemos esta escola pelo fato de a mesma ser considerada uma escola pública de referência na cidade, apesar de não ser uma EREM (Escola de referência em ensino médio) e por ter no perfil de seus professores, formações em diversas áreas. Os sujeitos serão caracterizados com nomes de seres metafísicos concebidos pela humanidade, em culturas diversas. Serão chamados de: Shiva, Hórus, Jeová, Ártemis, Jaci, Odin e Viracocha.

Para melhor caracterizar os sujeitos da pesquisa: Os professores; construímos o quadro a seguir:

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Religião</b>
Shiva	45	História social. Pedagogia	29 anos	Católica
Hórus	34	História	X	Cristã presbiteriana
Jeová	37	Letras	8 anos	Protestante/evangélica
Ártemis	28	Letras	9 anos	Católica
Jaci	35	Química	10 anos	“Deus”
Odin	35	Letras	16 anos	Católica apostólica romana
Viracocha	X	Matemática	X	Católica apostólica romana

Fonte: Realizado pelo autor

## **Resultados e discussão**

### **A religião como elemento importante na formação do ser**

No que se refere a análise dos materiais coletados, algumas reflexões foram tecidas acerca da temática. Em relação a orientação religiosa dos docentes, observa-se, como explicitado na tabela acima, uma centralidade hegemônica. Reflete-se na fala de ambos que os mesmos assumem o cristianismo e derivações como sua religião. Pudemos notar a influência dessa religião na prática docente. De modo que, de acordo com esses sujeitos, tal religião alinhada com a prática do professor (a), é responsável por ensinar o respeito ao próximo e às diferenças. Esses professores (as), em sua maioria, concordam que a religião, no seu sentido amplo, é fundamental na formação escolar do sujeito, pois a ela é atribuído a incumbência de orientar para o respeito a diversidade e para o amor ao próximo.

Contudo, empatia, respeito, compaixão, solidariedade, amor ao próximo, são valores que transcendem a religiosidade de alguém. Ter amor ao próximo ou agir bem por que uma religião diz, não é agir pela razão.

Aclara-se na fala dos professores (as) o ônus da religião na formação do sujeito, como na fala do professor Jaci que diz: *“Sim, de forma geral sem escolher denominação. As pessoas tornam-se mais humanos e se respeitam mais”*. E na fala de outro professor:

É fundamental. Geralmente os alunos têm uma orientação religiosa influenciada pelos pais. Isso deve ser sempre respeitado. O Estado ensina a respeitar essas escolhas e ensina um novo horizonte de escolhas. No sentido amplo as religiões ensinam o amor, comunhão e respeito. Como garante nossa constituição que ninguém pode sofrer preconceito por escolhas religiosas, etnia ou classe social (Professor Jeová, 2017).

Contudo, há alguns paradoxos. Ao mesmo tempo em que o professor Jaci defende a liberdade religiosa e as diferenças, também afirma que seu deus é o único. Como também acontece com o professor Odin que também é defensor da diversidade, mas afirma a importância das religiões por levarem a um único deus “o pai de todos os homens” (professor Odin, 2017). E ainda outro professor soma-se a esse paradoxo: *“Acima de tudo precisamos respeitar as diferenças e as diversas religiões, onde sabemos que temos um único Deus”* (professor Viracocha, 2017).

Na compreensão dos sujeitos da pesquisa, atribuem também a religião a responsabilidade dos ensinamentos de valores éticos e morais na formação do sujeito. Todavia, ética e moral são resultados da personalidade construída no convívio social. Moral deve ser praticada voluntariamente, ao contrário do que a religião hegemônica dos sujeitos da pesquisa entende como moral e ético, direcionando as ações de seus seguidores em caráter punitivo ou compensatório. O ato moral é um ato de consciência, de religação com o outro, de se colocar no lugar do outro (MORIN, 2011). Como a ética é também o Direito,

Cunha (2010) afirma: *“Em suma, a Ética é concebida como imanente à vida social, sendo a Constituição a referência primeira dos valores acordados pelas diversas forças políticas em confronto”* (CUNHA, 2010).

No que se refere ao proselitismo e objetos de significados religiosos no espaço público escolar, que por lei é vedado, os sujeitos desta pesquisa mostraram três posicionamentos diferentes. O primeiro, de que não há problemas do proselitismo na escola, desde que esse esteja alinhado com ideias que recriminam o radicalismo. O segundo, de que essa ideia de proselitismo não existe mais (apesar de que no campo de pesquisa no qual alguns desses sujeitos atuam, há um crucifixo na secretaria e também há mensagens bíblicas nos corredores da instituição) e o terceiro, é de que gradativamente as escolas vêm mudando essa postura, se tornando cada vez mais neutra, ao menos no que diz respeito ao seu ambiente físico frente à laicidade. Porém, símbolos religiosos nos espaços públicos, principalmente nas escolas configuram uma única religião, acaba por não respeitar os adeptos de outras denominações religiosas e as pessoas que não tem crenças religiosas. Em concordância com Fishman:

Se dada religião é tomada como “melhor” ou “preferencial”, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais (FISHMAN, 2012, p.17).

## **Educação laica para o respeito às diferenças**

Há uma concepção deturpada sobre o conceito de Estado laico entre os sujeitos colaboradores da pesquisa. Enquanto uns entendem como a neutralidade do Estado perante as religiões, não as apoiando nem as discriminando, outros equivocadamente definem Estado laico como ecumênico e não considerando o direito de descrença. Notamos a dualidade de interpretações nas seguintes falas sobre o conceito de

Estado laico: “[...] praticamente imparcial no tocante aos aspectos religiosos. Sendo assim, a educação laica incentiva o ensino crítico e desvinculado da questão religiosa” (professor Hórus, 2017). “O estado não interfere na escolha religiosa. Cada um é livre para ser e buscar a religião que quiser” (professor Jaci, 2017). Que vai de encontro ao pensamento de Fishman (2012) quando ela diz que é a laicidade do Estado que garante aos sujeitos a possibilidade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer.

Com relação a concepção de educação laica, há uma totalidade de compreensão no que diz respeito a um modelo de educação que possibilite o ensino crítico, o direito à liberdade e principalmente, muito citado nas falas dos sujeitos, a importância da educação laica para o respeito as diversidades (étnica, religiosa, classe social), além da valorização do outro e do tornar-se mais humano com uma educação laica. Poucos foram os sujeitos que enfatizaram a importância de uma educação laica para o respeito aos indivíduos que não tem crenças religiosas.

Trazemos em destaque a fala assertiva do professor Hórus, no que se refere ao posicionamento do professor diante da educação laica, sua prática e sua orientação religiosa. “O fator religioso pode influenciar muitos educadores, apesar de sabermos que o ensino deve ser livre e ter abertura para pluralidade de ideias” (professor Hórus, 2017). Ter uma prática laica não significa silenciar seus credos, por representar uma figura essencial na formação do sujeito, nem muito menos dialogar sobre a religião da maioria dos estudantes de uma sala de aula.

De acordo com alguns sujeitos da pesquisa, um dos principais entraves para concretização de uma educação laica é a gestão. Pois, de acordo com um deles: “Muitas vezes através da direção, pois puxa para seu lado religioso esquecendo das outras principalmente dos alunos, neste sentido o espaço escolar tem que ficar neutro” (professor Ártemis, 2017). Um outro obstáculo que impedem a laicidade da educação, citados pelos sujeitos entrevistados, são a orientação religiosa que os estudantes trazem do seio familiar,

causando uma certa negação e olhar estranho à diferença do outro. A ética se aprende tanto na escola como na família, porém, no nosso contexto, a família é considerada conservadora e nuclear, que acaba por deturpar a compreensão de certos fenômenos sociais, quando o pensamento ou posicionamento se embasa na ética religiosa (CUNHA, 2010).

Tanto a educação laica como a religião foram apontados como fatores, ou como definiu o professor Hórus de “arma pedagógica” para o combate a intolerância e ao radicalismo.

## **Considerações finais**

Ao realizarmos este trabalho, percebemos que alguns empecilhos ainda dificultam uma real concretização da Educação laica no espaço público escolar. Além da deturpação do sentido da ética e da moral, sem entendê-las como essencial ao Direito sem discriminação.

Em relação ao nosso objetivo geral, que consistia em compreender como os princípios da Educação Laica são garantidos no espaço escolar, numa sociedade que se submete a credos religiosos. Confirmamos que o conservadorismo político e religioso ainda inside na prática docente. E principalmente a falta de alteridade para que de fato se estabeleça o respeito as diferenças. Uma educação laica ainda é um desafio não só das escolas públicas, mas da sociedade como um todo que preza pela garantia do Direito aos seus indivíduos.

Nossos objetivos específicos foram alcançados, pois pudemos conhecer as concepções dos professores, colaboradores da pesquisa, sobre Estado laico e educação laica, no qual eles entendem como caminho para o respeito e igualdade. Com a ressalva de que equivocadamente entendem Estado laico como ecumênico. Fatores como a orientação religiosa da gestão que buscam privilegiar o credo da maioria, caracterizando o espaço escolar de forma que não considere os demais credos, seja em ações educativas ou no adorno da instituição. Além da orientação religiosa

conservadora dos estudantes, trazidas da formação familiar, que ao deparar-se com credos outros muitas vezes contribui para propagação de preconceitos, causando estranhamento, foram apontados com dificuldades para realização da educação laica. Um outro posicionamento dos professores vai de encontro com que se credita à educação laica para o respeito as diversas crenças e descrença.

A prática docente laica poderia sim ser um artifício para que de fato a escola pública fosse laica, mas acontece que um paradoxo nesse contexto vem surgir, ao mesmo tempo em que os professores enxergam na educação laica uma possibilidade para o respeito a diversidade, assumem sua religião como única e como único caminho para a boa convivência social. Nesse contexto é importante ressaltarmos que se deve levar em consideração a formação dos professores, tanto familiar, quanto profissional. O debate crítico sobre diversidade não há voz em espaços conservadores. Também não são todos os cursos de formação de professores que possibilitam tal discussão, a depender do perfil da instituição de formação e do curso, o debate sobre laicidade e respeito a diversidade não é suscitado.

Há a necessidade do sentimento de alteridade. Sentir ou tentar sentir o que se passa com o outro quando é ele posto diante de injúrias e discriminação, por suas crenças é por não ter nenhuma crença religiosa. Tentar entender que o Direito sobrepõe e deve sobrepôr os dogmas de sua religião, pois o legítimo não é sinônimo de legal. Consideramos que a concretização de uma educação laica independe se o professor tem uma prática laica ou não. Forças políticas, onde determinada religião tem grande influência, refletem nos currículos escolares, à medida que não engloba religiosidades não hegemônicas. Além de quando colocam o Direito coletivo em posição inferior, em relação a dogmatismos.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda – **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil – 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda – **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mario da Gama Cury. Brasília: Editora da UnB, 1985

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

AZEVEDO, Fernando de: [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1959). Recife: Massangana, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BERGER, P.A **dessecularização do mundo**: uma visão global. Religião & Sociedade, Rio de Janeiro, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOWEN, J.; HOBSON, P. R. **Teorias da educação**. Tradução de Rui Daniel Cunha. Porto: John Wiley & Sons, 1987.

BOWEN, John R. **Why the French Don't Like Headscarves, Islam, the State, and Public Space**. Princeton: Princeton University Press, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: 40 Acesso em: 08 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 08 de julho de 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3.ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e Seus Limites**: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CUNHA, L. A. **A educação na concordata Brasil-Vaticano**. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n. 106, p.263-280, jan./abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio da. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **Confessionalismo versus laicidade no ensino público**. Vitória: EDUFES, 2010.

DARNTON, Robert. **O lado oculto da revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. – São Paulo: Factash Editora, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

HENRY, J. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEITE, Rogério F.; PELUCIO, Rosicleia G. **O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica**: formando sujeitos críticos. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/36723/1/0-PROFESSORE-REFLEXIVO-E-SUA-MEDIACAO-NA-PRATICA->

PEDAGOGICA-FORMANDO-SUJEITOS-  
CRITICOS/pagina1.html>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **O método e a Ética.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino Religioso e Currículo: uma discussão envolvendo princípios de tolerância e alteridade a partir da perspectiva de Laclau e Mouffe.** In. CD dos Anais do X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Minas Gerais, 2012a.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1994.

ZANETTI, Tânia Maria. **Os direitos sociais garantia de dignidade do ser humano.** Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 08 out. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.45414&seo=1>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

# MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TE JUÍZO". CLIENTELISMO POLÍTICO E EDUCAÇÃO MUNICIPAL: Um Estudo em Escolas de Caruaru.

---

Nara Larissa Silva Leite<sup>53</sup>  
Ana Maria de Barros<sup>54</sup>

## INTRODUÇÃO

Analisando o cenário educacional brasileiro podemos verificar vários avanços que dizem respeito às determinadas instâncias que perpassam o meio escolar como as discussões de currículo, gestão democrática, métodos avaliativos, dentre tantos outros. Porém ainda existem problemas das relações cotidianas que se escondem no exercício do poder na escola, resquícios da vida política brasileira como o clientelismo que permeabilizam esses espaços educacionais, com práticas de favor e tutela que permitem a fragilidade dos educadores e demais funcionários, facilitando o autoritarismo e ferem os valores democráticos. São situações pouco estudadas ainda, na área de educação, mas que fazem parte da vida do educador na vida política municipal. Tais situações trazem à tona questões que não condizem com uma das principais funções educacionais: a legitimação de cidadãos e cidadãs conscientes e politizados que buscam na escola, conhecimento, autonomia e emancipação.

Ao discorrermos sobre as práticas clientelistas, é inevitável não surpreendermos com as absurdas relações microfísicas de poder, que segundo Foucault (1979) se consolidam em técnicas e procedimentos oriundos da disciplina e da vigilância, que estabelecem as normas

---

<sup>53</sup> Graduada em Pedagogia- Centro Acadêmico do Agreste- UFPE. naralarissa@hotmail.com

<sup>54</sup> Dra. Em Ciência Política, Professora Associada 1, docente- Centro Acadêmico do Agreste- UFPE. anamaria.ufpe@yahoo.com.br

institucionais, as quais se inserem no atual panorama das escolas no âmbito municipal. Barros (2002) aponta que são relações incoerentes por que compreendem uma dicotomia dentro do espaço educacional, onde o sujeito responsável pela formação política, social e cultural do ser em desenvolvimento, se coloque a serviço de um grupo político-autoritário que determina pela repressão e censura, mas principalmente através da perseguição política as condições de manutenção no emprego, conseguindo uma silenciosa alienação definida numa relação política de tutela e mandonismo social. Barros (2002) ainda ressalta, ainda, que tal comportamento é possível através da situação de empreguismo, onde os contratos temporários de trabalhos e cargos comissionados predominam na forma do acesso ao emprego público, burlando a obrigatoriedade do concurso público como determina a Constituição Federal de 1988.

É dentro de um ambiente de autoritarismo velado da educação básica (municipal) que a maioria dos educadores atua hoje trazendo consigo uma bagagem que miscigena o medo de submergir o emprego, e a censura, mantendo-se calado ante as repressões, à esperança de permanecer vinculado a este trabalho garantindo o seu “*ganha pão*”. Resta apenas se render a uma realidade clientelista, que agride os planos pessoais e institucionais, violando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, do qual o Brasil é signatário, em seu Art. XIX

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Além da Constituição de 1988, do ponto de vista infraconstitucional a Educação é regida no Brasil pela Lei de diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, cujos princípios democráticos estão claramente destacados em seu artigo 3º que diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso a ensino e a permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- Respeito a liberdade e apreço à tolerância;
- V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em instituições oficiais;
- VII- Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- Garantia de padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extraescolar;
- XI- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A partir desses pressupostos essa pesquisa consistiu em observar as práticas clientelistas em escolas municipais da cidade de Caruaru - PE, a fim de garantir um apanhado de informações pertinentes à Educação Básica Municipal, buscando discutir e analisar o vínculo empregatício dos profissionais desta modalidade enfatizando as relações disciplinares em seu âmbito de trabalho, bem como o tratamento destes frente às imposições de domínio.

Essa pesquisa além de ampliar os conhecimentos na área de clientelismo e educação municipal, visa descortinar e denunciar tais práticas de verticalização e de domínio que se constituem em impedimentos reais a construção de uma vida democrática e saudável no interior da escola básica municipal. A temática que propomos desenvolver neste estudo partiu da experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino no período de 2010 em Caruaru, período que ocorreu às eleições presidenciais e de perto, na condição de professora da Rede Municipal pude experimentar e assistir as variadas formas de constrangimento pessoal, profissional e humano, no qual os docentes

foram submetidos, naquele processo eleitoral. Desde então esta foi a motivação que me levou a participação nos encontros de pesquisa na UFPE do grupo que estuda “Clientelismo e Educação”, para compreender e propor intervenções no espaço escolar sob o domínio do clientelismo.

Nesse sentido, na condição de educadora que experimentou as agruras do clientelismo municipal, do domínio territorial de cabos eleitorais e vereadores, me sinto na responsabilidade de travar essa discussão através dos conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico e pedagógico, apresentando não apenas a minha indignação com o sistema de tutela, mas também por acreditar que não é possível construir um ambiente democrático nas escolas municipais sem o enfrentamento do clientelismo, pois a pesquisa e a denúncia podem contribuir para dar visibilidade ao mandonismo social nas escolas, entendendo essa prática como violadora dos direitos civis e humanos. Partiremos de duas variáveis básicas para compreender a manutenção do clientelismo: O acesso ao emprego na rede municipal e a escolha dos gestores, mecanismos através dos quais os educadores se tornam marionetes nas mãos de vereadores e cabos eleitorais. A pesquisa buscou levantar reflexões voltadas às práticas clientelistas em escolas municipais de Caruaru procurando responder a seguinte pergunta:

**Como os (as) professores (as) do Ensino Fundamental-séries iniciais- compreendem as relações clientelistas em escolas da rede municipal de Caruaru?**

Para tanto, este problema de pesquisa vem se justificando a partir do trabalho de Barros (2002) que apresenta uma análise embasada no clientelismo político numa escola municipal da cidade de Caruaru, onde foi identificado que de fato há esta relação perpendicularizada que visa manter uma disciplina profissional ditada pelas ações políticas locais a fim da garantia de contratos provisórios nestas escolas. Com isto, essas técnicas trazem à escola sentimentos de exclusão e isolamento desses profissionais que lidam com o acesso de livre cidadania ao seu alunado. Permeando uma visão paradoxal da educação municipal. Não obstante, buscamos analisar as

consequências travadas nessa hierarquização, apresentadas pelos profissionais que, inseridos na empregabilidade provisória municipal, se inserem neste ambiente que pouco discute a situação deste professor enquanto detentor de opiniões, valores e decisões pessoais.

Além de verificar se houve ou não evolução- formação de opinião- sobre a compreensão destas relações clientelistas passados quase 9 anos da pesquisa realizada por Barros (2002). Para tanto, esta pesquisa, busca travar um estudo comparativo que vise um debate ante as discussões que permeabiliza esse espaço educativo com ênfase nas dificuldades encontradas pelo objeto deste estudo que lida com as práticas clientelistas em seu entorno, desvelando os principais conflitos, as discordâncias e a resistência que direciona as compreensões sobre a reversão ou acomodação deste quadro.

Ao mesmo tempo, buscando entender como os educadores além da submissão se enquadram nos interesses políticos numa perspectiva de micro – poderes, razão pela qual é necessário compreender que na atual fase de domínio, existem os interesses pessoais e de grupos que fazem com que os educadores se acomodem em situações de domínio, motivo pelo qual o estudo do clientelismo necessita de um aporte no estudo do poder e suas relações.

Os espaços pesquisados apresentam características que permitem uma análise sobre esses impactos clientelistas na vida dos professores e suas observações sobre suas constâncias ressaltadas no ambiente escolar, pois, além de permitir uma continuidade numa pesquisa já realizada a respeito do entrave clientelista atinge um espaço que evidencia essas práticas abusivas. Além de complementarmos um estudo comparativo que averigue tais perseguições políticas, analisamos uma escola periférica da cidade de Caruaru a qual exerci atividades docentes e me aproximei da experiência de violação do direito de opinião através da prática clientelista.

Enquanto objetivo geral, buscamos analisar a compreensão dos docentes do Ensino Fundamental- séries iniciais- sobre as relações clientelistas em escolas da Rede Municipal de Caruaru.

Como objetivos específicos, procuramos: compreender a relação clientelista no ambiente da Educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental; identificar os aspectos que difundem as relações clientelistas na Educação Municipal, observando a escolha dos gestores e do acesso ao emprego de professor na educação municipal; observar as formas de submissão e resistência desenvolvidas pelos docentes das séries iniciais do ensino fundamental da educação municipal; analisar como os docentes percebem seu envolvimento no clientelismo na escola municipal.

Diante das várias possibilidades metodológicas relacionadas à Educação, a escolha pela abordagem qualitativa se deu em razão da riqueza nela contida, capaz de explorar uma série de opiniões e argumentos que revela as inúmeras faces representadas na sociedade através das questões sociais nela presente. Possibilitando deste modo, uma nova construção de saberes a partir do diálogo entre a teoria e a realidade, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre as questões centrais deste estudo. Metodologicamente, esta abordagem se caracteriza:

Com um nível de realidade que não pode ou não poderia ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2000, p. 21).

Sendo assim, elegemos por trilhar este caminho metodológico, na ansiedade de melhor compreendermos os fenômenos que cercam a organização e os conflitos presentes na temática clientelista, confrontando tais fenômenos com a realidade dos docentes subordinados à relação de poder, que, de acordo com Demo (2007):

(...) tal caráter condensa-se na habilidade de, sabendo reconstruir conhecimento, enfrentar qualquer desafio de conhecimento (...) maneja criatividade lógica, raciocínio, argumentação, dedução e indução, teoria e prática. (p. 90).

Enquanto tipo de estudo, buscamos aproximar essa pesquisa na classificação do tipo *Explicativa*. Sendo assim, Gil (2002), afirma que,

As pesquisas explicativas têm como preocupação central, identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência [...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (p.28).

O levantamento de dados se deu em três escolas municipais de Caruaru. Para isto, buscamos trilhar alguns caminhos que possibilitaram o acúmulo de informações a respeito do nosso objeto de estudo, sobretudo no campo empírico. Consideramos três fontes fundamentais para este processo, tais elas: a pesquisa enquanto referencial bibliográfico que busca apresentar discussões sobre as questões abordadas neste trabalho, que são Clientelismo e Educação Municipal; os professores da rede municipal, através de seus relatos que nos fez refletir acerca das relações clientelistas existentes no espaço escolar; análise documental através de informações veiculadas em jornais, livros e revistas que contextualizam a temática em estudo.

Para uma melhor compreensão da realidade, portanto pesquisada, recorreremos a alguns instrumentos considerados necessários para a coleta de dados, são eles:

Entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores da rede municipal, de escolas de Caruaru.

Registro no diário de campo.

Para esta investigação utilizamos enquanto instrumento analítico, a Análise de Conteúdo por nos proporcionar uma análise mais crítica e rigorosa acerca do tema pesquisado. Franco (2008): considera que:

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal/oral ou escrita/gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocadas. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. (p.19)

Contudo, pretendeu-se, através da Análise de Conteúdo, observar, através dos discursos dos objetos pesquisados, a relação de dominação que existe no ambiente escolar a partir da temática clientelista, pois, como afirma BARDIM, (2004) *“esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referente à origem das mensagens tomadas em consideração.”* (p. 37).

Partindo destes pressupostos teóricos, foram analisados os dados coletados no campo, advindos das entrevistas, das observações e reflexões realizadas no campo empírico e registradas no diário de campo. A sistematização dos dados para a análise de conteúdo visa dar sentido diante das interpretações realizadas explicando os limites de dominação que permeiam o universo escolar.

## **Clientelismo e Educação: A verticalização do poder**

As relações sociais, em sua maioria, são permeadas por desigualdades de classes, onde a imposição do domínio do poder pode ser bastante observada. Sejam elas relações onde os sujeitos sociais sejam pais e filhos, governante e povo, patrão e empregado, homem e mulher, professor e aluno, dentre tantas outras esferas sociais, mas podemos situar o poder enquanto domínio de uma classe em relação à outra.

Carvalho e Quintella (1990), falando sobre o poder pátrio, apresentam a coerção enquanto elemento de dominação do poder, relacionado à disciplina que os pais podem utilizar para garantir sua autoridade e superioridade.

Através da coerção atribuem os pais penalidades aos filhos como: castigos e palmadas. Através da influência, palavras de aconselhamento, convencem os filhos a

obedecê-los. Ou mesmo através de sua autoridade, entendida como o reconhecimento por parte dos filhos que os pais têm o poder, esse poder fruto da aceitação do grupo. (CARVALHO E QUINTELLA, 1990, p.13)

A relação entre professor e aluno se assemelha ao poder pátrio, pois podemos observar em muitos espaços escolares, que os professores abusam de seu poder disciplinar e muitos alunos obedecem, pois existem instrumentos tradicionais que afirmam essas práticas coercivas.

O poder do professor se baseia mais na influência que exerce sobre os alunos e colegas que, puramente, na coerção. No entanto, também os professores fazem uso, muitas vezes, da caderneta de registro de frequência e notas como instrumento coercitivo: a atribuição de notas baixas, a recuperação, a reprovação são ameaças constantes aos alunos. A possibilidade de suspensão e expulsão do aluno da instituição escolar funciona, também, como elemento de coerção. (BARROS, 2002, p. 27).

De acordo com o dicionário Aurélio (1986), poder vem de *potere*, palavra advinda do latim vulgar que significa “*aquele que tem a faculdade de; potência; o direito de deliberar*”. Este significado entra em consonância com as definições de poder trazidas por alguns filósofos. “*Aristóteles em sua metafísica apresenta potência como o poder que se apresenta suscetível.*” (BARROS, 2002, p. 27)

Para nos dispormos em nosso tema principal é fundamental nos aportarmos aos conceitos que definem algumas relações hierárquicas dentro do ambiente da escola fundamental. Para isso, trataremos de poder enquanto instância que permeia qualquer entidade social, analisando-o enquanto relações de organização social através de decisões embasadas numa confabulação democrática na perspectiva de relacioná-lo ao clientelismo político e não apenas enquanto uma concepção de domínio, como bem afirma Arendt (1990) dizendo que

o poder é a maneira de se chegar a um acordo quanto à ação comum, trocando-se opiniões e sem violência.

Mas é preciso deter-nos à concepção de poder enquanto fomentador das desigualdades sociais, como nos alerta Carvalho e Quintella (1990) quando afirmam que “*o poder pressupõe uma hierarquia, bem como, a desigualdade entre pessoas*” (p.27). Portanto o poder se manifesta de acordo com a posição social em que o sujeito se insere, pois caso esteja em posição de dominação, este usará suas condições de poder se sobrepondo em relação aos mais nefastos socialmente. Haverá lutas, contra a desigualdade, organizadas pelo grupo social que se sentiu oprimido em relação aos soberanos; e a capacidade de poder deste grupo dominado se encontra em sua capacidade de resistência e organização, ficando à escolha do grupo a resistência ou a submissão.

Não resistir à submissão significa reconhecer as formas de poder que existe dentro dessa classe dominada, a exemplo dos Movimentos Sociais que cada vez mais, em todo mundo tem ascendido nesta perspectiva de reconhecimento do poder detido nas mãos dos oprimidos.

A partir dessas duas classes- dominadores e dominados/ detentoras do poder podemos definir a existência do Contrato Social defendido por Locke (1974), onde os indivíduos garantem o poder estatal e, em troca, tem seus direitos garantidos pela liberdade de comércio. Este Contrato tem o objetivo de manter o controle da disciplina entre as camadas sociais, onde a classe dominante garanta a manutenção do poder; surgindo uma aceleração das desigualdades sociais.

As desigualdades sociais podem ser explicadas a partir das relações de classes enquanto relação de poder, materializadas por Marx e Engels (1983). O Capitalismo, enquanto sistema que aliena os trabalhadores por meio de seu modo de produção exaustivo que visa somente à arrecadação do capital aliena o trabalhador pautado na condição dada à dignidade do sujeito a partir de sua força de trabalho. Essa alienação deve ser combatida à luz de que os produtores de

riqueza tenham acesso a essa produção, devendo ser distribuída de acordo com a sua força laboral, transformando, desta forma, as relações de desigualdades sociais em relações justas e humanitárias.

Acompanhando a substituição das classes na direção do Estado, teríamos uma mudança nas finalidades do Estado. Se nas mãos da burguesia o Estado funciona para preservar a propriedade privada dos meios de produção e para assegurar os interesses da classe burguesa, nas mãos do proletariado ele serviria para redistribuir as riquezas entre os que as produzem, levando ao desaparecimento das classes. (MARX, 1983. p. 123).

Culturalmente essas relações estruturalistas do capitalismo foram sendo absorvidas através do conceito de aparelhos ideológicos. Althusser (1989) afirma este conceito preocupado com a função dominante da ideologia.

A reprodução se dá através dos aparelhos ideológicos do Estado, situados no domínio público, e que cumprem suas funções através da ideologia: as escolas, a família, as igrejas, o aparato legal, o sistema político, os sindicatos, os meios de comunicação, etc., em consonância com o aparelho repressivo do Estado: polícia, tribunais, prisões, que exercem as suas funções através da violência e, junto com os aparelhos ideológicos garantem a hegemonia das classes dominantes. (p. 40).

Na América Latina as concepções sobre esses aparelhos ideológicos dominantes descritos por Althusser teve bastante divulgação, principalmente nas décadas de 60 e 70 do século XX, quando as ditaduras militares manifestaram o domínio desses países. No Brasil não foi diferente. A Ditadura Militar de 1964 manipulou de tal forma desses aparelhos ideológicos que a censura se instaurou em diversas instâncias sociais através dos meios de comunicação e artes. Nas escolas foram implantadas disciplinas obrigatórias como “*Moral e Cívica*” que servia para propagar o regime militar, o anticomunismo, além de não tornar públicas as torturas e perseguições políticas,

impedindo as denúncias a este regime tão cruel de nossa história nacional.

É dentro desse quadro ideológico- autoritário da história de nosso país, que a maioria dos educadores ainda se forma, além da onda conservadora e autoritária crescente, e atuam nas escolas municipais de ensino fundamental e médio através de contratos temporários de trabalho. Mantém relações submissas com as prefeituras em troca de seu emprego. São profissionais que se sujeitam às estruturas precárias de alguns espaços escolares, não detém de qualquer aparato financeiro que desfaça essa realidade, mas se omitem a denunciar essa desestruturação educacional, pois teme que o seu contrato temporário seja cancelado, e, portanto não garante o seu sustento. Sobre isto, ROMANELLI (2006) avalia que há uma ligação entre esse sistema de poder e a dependência da ordem social vigente, mantendo relações com o contexto atual da escola que conserva o caráter oligárquico em suas instâncias administrativas, definindo-se na hipertrofia do poder local, além de definir a função política da escola que é manter na posição dos dominantes.

Além disso, a política de clientela, própria deste tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que autoridade dos donos do poder. a construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a vinculação de verbas da esfera do poder local obedecem em muito ao grande prestígio e força dos que controlam este último. (ROMANELLI, 2006, p.29).

Além disso, existe uma hierarquização no que diz respeito às modalidades de ensino. Onde há, ainda, uma submissão e resistência de professoras das séries iniciais a esta relação de poder. São resquícios de uma sociedade patriarcal que dissimula preconceito e isolamentos desses profissionais magistrados quanto a esta realidade autoritária, clientelista, causando enormes preocupações com a vida pessoal e institucional desses educadores, especialmente na região Nordeste do Brasil.

## O Acesso ao Emprego: Conformação e Resistências

A Constituição Federal de 1988 designa a obrigatoriedade do concurso público como forma de acesso para o serviço público no país. Mas, infelizmente, esta não é a realidade de muitas prefeituras brasileiras que através dos cargos comissionados e dos contratos temporários vem burlando a Constituição e, cada vez mais, agradando os partidos políticos.

Em Caruaru os cargos comissionados foram instituídos na Prefeitura com base em duas leis municipais flagrantemente inconstitucionais - as de nº 3.539/93 e nº 4.388/2004. Essas leis criaram cargos em comissão de trabalhadores rurais, auxiliares de serviço público, merendeiras, motoristas, auxiliares de serviço de telefonia, auxiliares de serviços técnicos de oficina, fiscais de serviços públicos, auxiliares de matadouro, eletricitas, auxiliares de limpeza, professores, auxiliares de enfermagem, atendentes de enfermagem, auxiliares de administração, recepcionistas, dentistas, enfermeiros, assistentes sociais, auxiliares de necrópoles, nutricionistas, farmacêuticos, veterinários e vigilantes. Em 2009 foi realizado um Concurso Público oferecendo 600 vagas para diversos cargos na área de Educação, mas até o momento essas vagas não foram preenchidas, dando espaço ao sistema de favor e tutela aos cargos comissionados e contratos temporários.

Desta forma fica explícito a pouca responsabilidade que as forças políticas que governam a cidade têm com seus professores, dando continuidade à manutenção clientelista. Essas forças governamentais apresentam um perfil arcaico se aproximando das práticas dos coronéis que julgavam suas decisões de acordo com o que lhe fosse oportuno, desconsiderando os anseios do povo.

O tipo tradicional de “dirigente” político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele número de cultura geral que lhe permita, senão “criar” automaticamente a solução

justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política. (GRAMSCI, 1989. p. 120)

Compreendendo que a escola é um espaço de formação da democracia, parece muito contraditório encontrar elementos dirigentes que se alicerça principalmente no papel orgânico e positivista, sem discutir seu papel de sua organização. Sem dúvida este modelo de escola está pautado na própria organização da sociedade vigente, onde a repressão e o autoritarismo ainda fazem parte de seus espaços públicos, principalmente nas instituições. Desta forma, entende-se que os sentimentos como medo e submissão são procedentes de uma política pedagógica da *ordem*, no qual o aspecto na educação é muito intenso tanto em sua estrutura burocrática, quanto na hierarquia, mas, principalmente, na falta de democracia. São rudimentos que a nova LDB busca reduzir, ao defender que a escola passe a ser gerida por toda comunidade escolar, afastando-se dos dirigentes absolutistas como sempre tivemos e ainda temos em grandes quantidades nas escolas municipais.

A ordem tem como função desfazer todas as confusões. Ela prescreve a cada um seu lugar, a cada um seu corpo, a cada um sua doença, sua morte a cada um seu bem, por meio de um de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo do que o caracteriza, do que lhe pertence, o que lhe acontece. (FOUCAULT, 1996. p. 191).

Neste sentido, o clientelismo se constitui numa relação social de trocas, que no caso desta relação dentro do ambiente escolar se edifica no voto transferido pelo serviço/cargo público. Sobre esta consideração, Bahia (2003) afirma:

As relações sociais que se efetivam, segundo o modelo patronus-cliente, possuem caráter de permutas fortemente hierarquizadas. Pode-se até admitir e dizer

que seriam mais permutas pessoais e assimétricas, sem reciprocidade necessária. (p. 104).

Esta prática, geralmente ocorre em períodos eleitorais, ou seja, ocasião em que os cabos eleitorais buscam apoio político, sobretudo na forma de voto para seus chefes em troca de cargos temporários no governo, benefícios fiscais, isenções etc. (CARVALHO, 1987).

Barros, (2000) discute os contratos temporários de trabalho e dos cargos comissionados de professores, que são aprisionados no sistema de favor e de tutela do poder público municipal, tornando-se aliados das lideranças políticas, perdendo, portanto, na submissão ao chefe político autonomia e poder de resistência. Isto permite que grupos políticos dominantes na região permaneçam no comando deste abuso de poder numa instituição educacional que teoriza além da democracia e a liberdade de expressão, a condenação da prática absurda desta relação dominante.

Dessas fragilidades dos professores se ressaltam o medo de perder o contrato temporário, e por isso mantém-se num sistema de vigilância dentro de seu ambiente de trabalho. Essa prática de vigiar não se trata de algo perceptível, aberto, mas sutil, obtendo o caráter da observação. Segundo Foucault (1996): *“A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo peça interna no aparelho de produção é uma engrenagem específica do poder disciplinar”* (p. 157).

A burocratização e a disciplina garantem o bom funcionamento da escola permitindo, às vistas da direção, um aspecto saudável sem infortúnios na vida cotidiana, como formas gerais de exercício de controle.

A burocratização é um processo que se impõe ao trabalho de direção, seja o dos executantes e que, ao se impor, impõe um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de status

sócioeconômico, tão diversificada quanto possível.  
(LEFORT Apud CHAÚÍ, 1997. p.7)

A vigilância e a disciplina sempre foram elementos de controle social, mantendo uma cultura do medo, da perseguição e da violência que hoje são naturalmente vivenciadas no ambiente escolar municipal. Segundo Barros (2002) essa perseguição é notada até mesmo nos corredores públicos, mas se não há um enfrentamento de forma a extinguir essa prática abusiva, sempre haverá inconstâncias numa realidade de controle seguida sempre da punição (p. 89). Essa pedagogia da ordem explicita uma relação onde os resultados e os confrontos são antecipados, almejando os desejos da disciplina dominante.

A disciplina é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas de procedimentos, de níveis de aplicação de alvos, ela é uma “física” ou uma anatomia do poder, uma tecnologia. Tendo, como objetivo essencial, fazer crescer, ao mesmo tempo, a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. (FOUCAULT, 1996. p.191).

A perseguição está subalternada à punição, e, portanto os sentimentos de perda: respeito e interesses sociais e principalmente o emprego, além do medo de ter seu cargo alocado para escolas distantes do espaço urbano. *“A arte de punir no regime do poder disciplinar nem visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão (...) normaliza”*. (FOUCAULT, 1996. p. 159).

É preciso demonstrar que o espaço e as possibilidades de resistência dos docentes das séries iniciais se restringem em relação aos demais profissionais, e que a vigilância que se opera em relação às mesmas é menos sutil, é menos discreta, eles se tornam responsáveis, não somente pela educação das crianças, mas por qualquer eventualidade que ocorra a eles no seu horário de trabalho, dada a quantidade de responsabilidades que são jogadas sobre esses profissionais. As pressões dos pais, o medo da perseguição a

despolitização, acabam por comprometer o caráter de resistência no trabalho destes educadores:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos - isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 1996. p. 175).

Barros (2002) trata essa situação clientelista como uma acomodação geral dos docentes, pois muitos profissionais entendem o processo, discordam completamente, mas preferem manterem-se imparciais por que dependem de um emprego para garantir a sua sobrevivência.

A sociedade precisa de trabalhadores dóceis; as escolas, através de suas relações sociais e seu currículo oculto, garantem, de alguma forma, a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho são espelhados no mercado de ideias da escola. (APPLE, 1989. p. 83).

A resistência muda passa a ocupar o lugar da resistência efetiva, transformando-se em um artifício que disfarça o confronto, complica as discussões e torna os relacionamentos extremamente hipócritas, onde se cumprem as regras e se satisfaz a vigilância, mesmo que com um profundo cinismo em relação a elas.

É justamente a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas, as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou aquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e outros. (FOUCAULT, 1979. p.13)

Contudo, Ponce (1982) nos faz refletir que, em geral, o ideal de educação que a gente tem é o ideal da classe dominante, ao mesmo tempo em que reflete as suas contradições e as lutas de classes. É importante que os educadores, comecem essa discussão, passando a enxergar no aluno parte da situação de exclusão, resistindo a esse modelo e exigindo uma cidadania plena para todos.

Cada escola é uma ilha, onde não se discutem as relações de trabalho, relações de poder, discriminação, democracia, etc. O diálogo, o questionamento feito abertamente são caminhos essenciais para o anúncio de uma nova prática pedagógica. (BARROS, 2002. p. 133)

Essa resistência muda, realizada por gestos, simbologias, passa despercebida por quem não está interessado em alterar o quadro de apatia e desencanto, ela precisa ser explícita e estar registrada para ser levada em consideração.

O ritual que integra o cotidiano da escola e a sua relação com a cultura, é uma maneira de mostrar a dimensão simbólica impressa na organização social e institucional. O ritual traz, portanto, um significado para além de si mesmo, conferindo às rotinas e aos hábitos presentes na escola um sentido mais amplo, que não se esgota em sua repetição. (ASSUNÇÃO, 1996. p. 38)

A prática clientelista se confunde com o profissionalismo destes educadores, permitindo, assim a perpetuação desta prática que bloqueia a ascensão de uma escola democrática composta de profissionais com liberdade de expressão. A construção de uma nova prática pedagógica, nesse caso, depende não só do compromisso, mas da ação político - pedagógica de todos que estão envolvidos no processo educativo.

## Os Caminhos da Pesquisa

Os dados obtidos por essa experiência de estudo se deram a partir de entrevistas semi- estruturadas que foram realizadas em três escolas municipais de Caruaru, totalizando 11 (onze) docentes. Para garantir o sucesso desta pesquisa utilizamos alguns critérios para elegermos os docentes entrevistados. Como se trata de uma pesquisa onde o sujeito focado é o docente que sofre ameaças ao emprego e, portanto: o professor contratado. Buscamos nas três instituições de ensino professores que mantivessem seu emprego através do contrato temporário. Mas achamos relevante ouvir os depoimentos de professores efetivos, a fim de compararmos seus discursos e analisarmos a existência ou não de uma percepção a respeito do clientelismo político em seu município. Além disso, procuramos entrevistar professores efetivos na situação do estado probatório<sup>55</sup>, desta forma analisaremos se as angústias deste profissional que passa por esse período pode ser comparada ou não da mesma forma que um professor contratado. O quadro a seguir apresenta uma síntese das informações sobre os sujeitos pesquisados<sup>56</sup>.

**Quadro 01-  
Caracterização Geral do Grupo de Docentes Pesquisados**

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Turma que Leciona</b>	<b>Vínculo Empregatício</b>
<b>Escola 01</b>	Sujeito 01	Superior Pedagogia.	– 3º Ano	Contrato Temporário

<sup>55</sup> Processo de avaliação do desempenho de servidor nomeado para cargo de provimento efetivo em relação à sua aptidão e capacidade para o cargo ocupado considerando o contexto ambiental, identificando aspectos positivos, dificuldades encontradas e alternativas de solução. Desenvolve-se ao longo de 3 (três) anos, a partir da entrada do servidor em exercício.

<sup>56</sup> Para garantirmos o sigilo em respeito aos educadores e às instituições, seus nomes ou marcas serão ocultados resultando à qualidade de “Sujeitos” e “Entidades Educacionais”.

<b>Escola 01</b>	Sujeito 02	Pós- Graduação em Gestão e Coordenação.	4º Ano	Contrato Temporário.
<b>Escola 01</b>	Sujeito 03	Pós- Graduação em Gestão e Supervisão.	Biblioteca/ Contra- turno.	Efetiva a 23 Anos.
<b>Escola 01</b>	Sujeito 04	Superior- Letras.	Biblioteca/ Contra- turno.	Efetiva a 5 Anos.
<b>Escola 02</b>	Sujeito 05	Pós- Graduação em Gestão e Supervisão.	Sala de Recursos	Efetiva a 1 Ano e 4 meses (período Probatório).
<b>Escola 02</b>	Sujeito 06	Superior Pedagogia.	– 2º Ano	Contrato Temporário.
<b>Escola 02</b>	Sujeito 07	Superior Pedagogia.	– 4º Ano	Contrato Temporário.
<b>Escola 02</b>	Sujeito 08	Licenciatura em Matemática.	Supervisão	Efetiva a 4 Anos.
<b>Escola 02</b>	Sujeito 09	Superior- Letras.	1º Ano	Contrato Temporário.
<b>Escola 03</b>	Sujeito 10	Superior Pedagogia.	– 1º Ano	Contrato Temporário.
<b>Escola 03</b>	Sujeito 11	Magistério	3º Ano	Contrato Temporário.

Fonte: Elaborado pela autora

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas às questões propostas aos docentes pesquisados foram organizadas em três categorias: O acesso ao emprego; Manipulação de poder; Perseguição Política: O medo da represália; Educação e Democracia.

## **Acesso ao Emprego: Manipulação de Poder.**

Torna-se necessário para fins de diálogo entre a teoria e o campo empírico, resgatar e analisar o conteúdo dos sujeitos selecionados que participaram desta pesquisa, a fim de compreender a relevância do tema estudado e a sua relação submissa com o debate da democracia no espaço escolar. A presente análise busca dar voz aos sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa, no sentido de apontar as suas principais características que envolvem as agruras acumuladas na Educação Municipal de Caruaru, buscando por meio das compreensões e percepções desses sujeitos desvelarem os sentidos e os significados detectados na experiência estudada.

Durante as entrevistas, buscamos averiguar a compreensão dos sujeitos envolvidos esta pesquisa acerca da percepção pessoal sobre a manutenção dos cargos públicos na Prefeitura Municipal de Caruaru. Independente do vínculo empregatício, todos os sujeitos pesquisados compreendem a existência de um sistema de politicagem mantenedora de muitos dos cargos municipais. Numa linguagem mais popular e utilizada por seis docentes o “QI” (Quem Indica) é uma das ferramentas que mais facilita a permanência de empregos temporários na prefeitura, mas que não garante a qualidade e o sucesso da educação. Como podemos compreender na fala do Sujeito 02:

Existe muito o QI- Quem Indica. Há emprego na prefeitura se houver conhecimento ou amizades com vereadores locais que garantam o emprego e a sua permanência nele. E, infelizmente muitas dessas pessoas contratadas não estão preparadas e não cumprem seu cargo com ética e qualidade. Desse jeito não teremos uma educação de qualidade para nossas crianças. (SUJEITO 02 – 09/08/2011.)

Podemos observar o reconhecimento dos professores a respeito da garantia de emprego público temporário em Caruaru, além de percebermos os cuidados com os caminhos da educação percorridos por esses profissionais que, por vezes, não demandam conhecimentos

conteudistas e éticos para lecionarem, pondo em risco a qualidade na educação municipal.

No entanto, são posições isoladas e fragmentadas, mesmo que condenem a forma de distribuição das vagas e seu caráter clientelista, não se posicionam frente à hierarquia, pois temem a perseguição política, e de críticas que venham a receber, mesmo que sejam dos próprios colegas:

Na concepção dos professores, a distribuição de vagas e de empregos na prefeitura, ainda representa o “calcanhar de Aquiles” das últimas administrações. São sem dúvida, sequelas graves do coronelismo local, e combatê-los é, certamente, a forma de reduzir o sistema de favor e tutela que predomina nas relações locais. A Prefeitura a partir das práticas desenvolvidas localmente, nas instituições garante a hegemonia sobre os subalternos, e a disciplina e a vigilância são as táticas que definem a relação entre os macros e micros poderes que garantem a dominação hegemônica que lhe interessa. (BARROS, 2002, p. 81).

A frequência dos funcionários que se tornam cabos eleitorais dentro das escolas assegura cada vez mais a manipulação dos empregos temporários causando aos demais funcionários contratados um novo motivo de aflição em seu ambiente de trabalho que vai da transferência de cargos ou de escolas até mesmo à demissão sem justa causa. Manter a posição partidária ou até mesmo manifestar sua ideologia através de **cor de camisa** ou **adesivos** em carros pode custar muito caro, como podemos ver no depoimento do Sujeito 05.

Conheço gente que perdeu o emprego por conta de embates políticos na escola. Pessoas que colocaram um adesivo do candidato “x” que era oposição do governo atual e foi demitido dois dias depois. Quer dizer, a gente tem que ficar calado, não debater de jeito nenhum e se submeter ao “**vermelhinho**”. (SUJEITO 05-24/08/2011).

O professor se mantém num espaço de trabalho onde é absolutamente vigiado. Seu princípio de liberdade é totalmente coagido como aconteceu no Regime Militar a quem ousasse contrapor ideologias ao governo. O caráter de vigilância se caracteriza pela observação. O professor que mais denuncia, quer dizer, o rebelde é, consequentemente, o mais vigiado. Sobre isso, Foucault (1996) aponta que *“a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo peça interna no aparelho de produção é uma engrenagem específica do poder disciplinar.”* (p. 157).

Todos os sujeitos pesquisados neste estudo compreendem esta relação de poder abusivo, mas infelizmente concordam que para manterem seus empregos é necessário se submeterem ao clientelismo. O Sujeito 01 diz que,

Isso é o nojo da Educação Municipal. Eles mandam lá de cima e a gente tem que baixar a cabeça ou então perder o emprego. Esse é o meu único sustento. Sei que estou errado ficando calado, mas se eu falar sozinho serei prejudicado e muito. Manda quem pode e obedece quem tem juízo! (SUJEITO 01- 09/p8/2011.).

Sobre essa relação de poder, podemos entender como forma (de hierarquizar os cargos públicos onde o professor contratado encontra-se subalterno às decisões tomadas pelos secretários de educação, pelo prefeito e até mesmo pelos cabos eleitorais dentro do espaço escolar. Tornando, desta forma uma relação de desigualdade e de incômodo por parte do docente que trabalha a cada dia baseado em LDB, PCNs etc. (documentos que abordam a inclusão social do cidadão, tornando os espaços sociais cada vez mais democráticos. *“O poder pressupõe uma hierarquia, bem como, a desigualdade entre pessoas”* (CARVALHO E QUINTELLA,1990, p.27).

## Perseguição Política: O Medo da Represália

É impressionante a imobilidade dos profissionais pesquisados e a relação com poder político local. Parece ser um comportamento lógico de defesa frente à necessidade básica desde docente: o emprego temporário. Entendemos que não estamos diante de um conjunto de professores alienados, mas de profissionais que compreendem a conjuntura política atual, debatem as dificuldades através de burburinhos pelos corredores, e mantêm uma postura neutra. Garantindo, desse modo mais um ano letivo empregado.

Parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, “o portador de valores universais”, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades (FOUCAULT, 1979, p.13).

Alargam-se os discursos de conformidade e os comportamentos acríticos, mesmo nos grupos mais politizados.

A sociedade precisa de trabalhadores dóceis; as escolas, através de suas relações sociais e seu currículo oculto, garantem, de alguma forma, a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho são espelhados no “mercado de ideias da escola”. (APPLE, 1989, p. 83).

Durante todo o processo de entrevista com os professores pesquisados o medo em falar nomes de colegas ou até mesmo de políticos era de tal forma que incontáveis vezes surgiam olhares estarecidos em relação à gravação, onde alguns sujeitos perguntavam, com medo, se de fato aquela pergunta deveria ser respondida.

Sobre a perseguição política por parte da gestão o Sujeito 02 diz que: *“O gestor daqui sempre deixa a vontade, mas e aquele ‘a vontade’ que diz ‘fique na sua que é melhor evite dizer seus*

*pensamentos.*” (09/08/2011). Quer dizer, é evidente a constituição de uma ‘liberdade’ pautada na vigilância, como já citamos acima, onde o profissional até pode expressar sua conduta política, mas deve estar atento às condições de represália.

Além de se sentir vítima nesse processo eleitoral dentro do espaço de trabalho, o professor ainda é ‘convidado’ pelos cargos de confiança que são permutados em cabos eleitorais, a trabalharem gratuitamente em realizar campanhas eleitorais, participando de reuniões com o vereador que detém o território onde a escola está situada geograficamente, além de marcar presença em passeatas, carreatas e comícios. Aliás, esse trabalho não é gratuito, pois **é através dele que o contrato do professor poderá ser renovado.**

Tem que trabalhar de graça. O gestor vem, reúne todos os funcionários da escola, diz assim: ‘Temos o candidato tal, tal dia terá uma reunião e todo mundo tem que ir’. Já chegou o caso de fechar a escola pra todo mundo ir pra essa reunião. (SUJEITO 01- 09/08/2011). Tem gestor que obriga o professor a trabalhar nas eleições como fiscal de partido. (SUJEITO 02- 09/08/2011). Ou vai pra tal carreata, ou vai pra tal passeata ou segunda- feira rua! (SUJEITO 11- 14/09/2011).

Mais uma vez ressaltamos o quanto a burocracia propicia estes comportamentos autoritários e a fragmentação do processo educacional. O quanto o privilégio do gestor se mantém acobertando o espaço da necessidade do político pedagógico.

A direção que não transcende a burocracia ou a organização, mas também faz parte dela sob a forma de administração isto é, a dominação tende a permanecer oculta ou dissimulada graças à crença em uma ratio administrativa ou administradora, tal que dirigentes e dirigidos pareçam ser comandados apenas pelos imperativos racionais do movimento interno à organização. Tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado. (CHAUI, 1997, p.10).

Os vícios da política tradicional estão muito presentes no cotidiano das escolas e da cidade. Os profissionais mesmo que discordem, acabam se dobrando as vontades dos governantes.

Na reta final desta pesquisa deixou de ser aprovado por oito votos a seis o Projeto de Lei do Vereador Demóstenes Veras que autorizava o poder executivo a realizar eleições diretas para gestor das escolas e gestores adjuntos, criando também as normas para escolha destas funções da rede municipal de educação de Caruaru por parte da comunidade. A maioria dos parlamentares, que possuem gestores como indicados em diversas unidades escolares, preferiu continuar com a indicação política para as funções causando um retrocesso à educação municipal. Até a conclusão deste trabalho houve apenas uma manifestação por parte de um grupo de estudantes do curso de pedagogia da UFPE do qual fiz questão de participar. Juntamente com os demais estudantes representamos a indignação da sociedade civil em termos, enquanto representantes parlamentares, vereadores que estão mais envolvidos em interesses individuais - partidários do que políticos- ideológicos.

## **Educação e Democracia**

A barganha de voto significa uma corrupção da Democracia. As razões apresentadas para o desvirtuamento da democracia pelo clientelismo normalmente são: a necessidade do emprego temporário, o medo à represália, a herança de um passado pré-moderno. No ambiente escolar essas três características são comprovadas pelos docentes pesquisados. É comum encontrar definições construídas pelos professores a respeito da democracia, mas quando o assunto envolvido na instância é o clientelismo político eles admitem o equívoco de se aniquilarem á máquina administrativa e se renderem no sistema de troca.

Considerando que a liberdade de expressão é uma manifestação da democracia, não encontramos tal movimento nas entranhas escolares, onde muitos professores preferem se calar ou

tratar de assuntos fúteis do que debater a política local. Com isso poderemos refletir se é este o modelo de escola que se espera a contemporaneidade.

Tem-se tornado crescentemente óbvio que nossas instituições educacionais não são instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem. Sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que o currículo oculto no seu interior, o papel que exerce na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça. O sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração. (APLLE, 1989, p.26).

Os depoimentos dos professores acerca da liberdade de expressão sugerem um ambiente de extremo silêncio onde a ordem é *“Muda e calada. Neutralidade total. Mesmo sendo consciente do que não concordo e o que acho coerente.”* (SUJEITO 05- 24/08/2011).

Analisando ainda a fala de uma professora efetiva, podemos observar que sua voz tem mais força pelo fato de a mesma não correr tantos riscos de perder o emprego como o contratado, sobre isso ela diz: *“Eu debato, eu falo. Gosto muito de participar. Pra mim o professor não pode ficar em cima do muro, tem que se aliar a uma ideia.”*. É importante o docente, sujeito formador da criticidade do cidadão em desenvolvimento se impor em relação a uma ideia, como bem frisa Freire (1996),

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (p. 102).

Mas é necessário ter um olhar complacente em relação às diferenças encontradas nos discursos dos docentes sobre a democracia. Não podemos identificar discursos extremistas quando em um sujeito nos deparamos com medo e silêncio e com o outro professor encontramos palavras de justiça com a responsabilidade educacional. Não é por que determinado sujeito se encontra às margens da repressão, que ele não comunga com as ideias democráticas que convém a liberdade de expressão; ou então, não é por que o docente se deleita nas concepções reflexivas de educação que ele está sendo demagogo. Temos sim, que analisarmos a posição que cada professor mantém em seu emprego, seu vínculo empregatício. Percebemos que não são alienados do processo, apenas se negam a modificá-lo, ou dar uma contribuição para a mudança do quadro constatado. *“Sem o domínio do conhecimento, não é possível incursionar no desconhecido”* (SAVIANI, 1985:51).

A Democracia de acordo com sua etimologia “Poder do Povo” tem seu significado, de acordo com os sujeitos em análise, baseado num tema ainda utópico, onde todos sabem do que se trata e até sabe como fazer, mas existem os soberanos que acabam por turvar essa ideologia.

O real ainda não é o ideal. Até existe uma tomada de opiniões, mas pra fazer valer mesmo, só vale a opinião de quem está no topo da hierarquia. Quer dizer, isso não é democracia. Uns obedecem demais, e outros apenas dominam, é aquela velha história: ordem para os pobres, progresso para os ricos. Coitados de nós contratados que somos os pobres. (SUJEITO 06- 25/08/2011).

A Educação Municipal não é um casulo isolado. Essa crise que narramos que tem como ponto de partida a realidade de três escolas refletindo o cenário educacional do país e os conflitos que a sociedade brasileira enfrenta. A resistência a essa situação pode ampliar a discussão em torno das questões educacionais do Brasil.

Nós, educadores, devemos começar essa discussão, passando a enxergar no nosso aluno parte de nossa situação de excluídos também, resistindo a esse modelo e exigindo uma cidadania plena para todos nós. Hoje, cada escola encontra-se ilhada, onde pouco se discutem as relações de trabalho, relações de poder, discriminação, democracia etc. O diálogo, o questionamento feito abertamente são caminhos essenciais para o anúncio de uma nova prática pedagógica. A resistência muda, realizada por gestos, simbologias, passa despercebida por quem não está interessado/a em alterar o quadro de marasmo e desencanto, ela precisa ser explícita e estar registrada para ser levada em consideração.

O ritual que integra o cotidiano da escola e a sua relação com a cultura, é uma maneira de mostrar a dimensão simbólica impressa na organização social e institucional. O ritual traz, portanto, um significado para além de si mesmo, conferindo às rotinas e aos hábitos presentes na escola um sentido mais amplo, que não se esgota em sua repetição. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 38)

A construção de uma nova prática pedagógica, nesse caso, depende não só do compromisso, mas da ação político - pedagógica de todos que estão envolvidos no processo educativo. Esses vínculos são essenciais para propiciar uma base tanto de legitimidade quanto de poder.

## **Considerações Finais**

A partir desta pesquisa foi possível ampliar os estudos acerca do clientelismo e a compreensão dada aos professores que sofrem essa prática ainda tão ressaltada em escolas públicas não somente arregada ao município caruaruense, mas em diversas escolas públicas Brasil a fora. Foi clara durante os dias nos espaços empíricos a percepção e compreensão dos professores e demais funcionários a respeito dessa relação impetuosa de poder, mas infelizmente o medo à represália

ainda é o fator que mantém o professor refém desse sistema que contradiz o princípio de liberdade e democracia.

O que se espera, com esse estudo, é que cada vez mais a Academia, enquanto agente transformadora e formadora de opinião se comprometa na luta de encaminhar mais sujeitos pesquisadores interessados na temática referida, construindo acervos bibliográficos que denunciem essas práticas clientelistas, que auxiliem na defesa dos docentes que sofrem a perseguição política etc, e que conquistem seus espaços em ambientes educacionais transmitindo seus conhecimentos em cima de uma prática reflexiva e consciente na luta por gestões democráticas, garantindo, assim os seus direitos profissionais e pessoais. Tornando-se sujeitos respeitados em seu ambiente de trabalho.

O município de Caruaru tem apresentado grande desenvolvimento econômico nos últimos anos, no entanto ao mesmo tempo nos depararmos com essa situação clientelista que é herdeira do mandonismo social e do coronelismo. Com isso podemos refletir sobre a incoerência do grupo político que vem governando nossa cidade, pois o mesmo toma para si valores de centro-esquerda no plano nacional e percebermos que há um debate democrático voltado aos interesses partidários, deixando, dessa forma, o cidadão caruaruense descrente do papel primordial democrático: governar para todos de acordo com as decisões coletivas.

No momento em que era terminado este estudo uma luz no fim do túnel conspirou para confirmar nossa hipótese de manutenção de práticas clientelistas na escola. Foi apresentado na Câmara Municipal de Caruaru um Projeto de Lei do Vereador Demóstenes Veras que tornaria possível uma ação democrática nas escolas municipais de Caruaru, substituindo a indicação de gestores através de eleições pela comunidade escolar, infelizmente o projeto foi derrotado. Tal projeto possibilita o reconhecimento de que este modelo de gestão baseada na indicação política torna a escola e o gestor refém do sistema de favor e tutela clientelista que predomina ainda no município de Caruaru.

Podemos, por enquanto, não ter um resultado significativo em relação ao fato do projeto de lei não ter sido aprovado, mas é um passo importante trazer a visibilidade do problema a partir da discussão das relações autoritárias na escola municipal. Esse é um momento histórico que durante muito tempo não fez parte do debate sobre a relação entre política municipal e democracia. Este momento nos foi possibilitado por profissionais contratados que escolheram a bandeira de luta momentânea que foi denunciar os apadrinhamentos e como se desdobram no interior da escola, comportamentos que demonstram a cruel relação entre a corrupção da democracia que vivemos.

## **Referências**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1989.

APLLE, Michel W. Trad. de M<sup>a</sup> Cristina Monteiro. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Presente**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ASSUNÇÃO, M<sup>a</sup> Madalena S. de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Polêmicas do Nosso Tempo, Cortez Autores Associados, 1996.

BAHIA, Luiz Henrique Nunes. **O Poder do Clientelismo: Raízes e Fundamentos da Troca Política**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARROS, A. M. de. **Clientelismo e Educação. Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste**. João Pessoa: Idéia, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação: Brasília. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Ministério da Justiça: Brasília. 2009.

CARVALHO, Ínaíá M. de. **O Nordeste e o Regime Autoritário**. São Paulo: HUCITEC - SUDENE, 1987.

CARVALHO A. e QUINTELLA A. Poder. 4ª. E. Belo Horizonte: Editora Lê, Coleção Pergunte ao José, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas**. 7ª edição: São Paulo, Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOUCAULT, **História da Sexualidade. A vontade de Saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FRANCO, L. A .C. A. **Disciplina na Escola**. São Paulo: Revista da Associação Nacional de Educação ANDE, Nº 11, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7ª edição, 1989.

GUIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Série Formação do Professor, Cortez, 1979.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto: O Município e o Regime Representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa - ômega, 1975.

LOCKE, J. **Os Pensadores**. 1ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARX, Karl. Teses Contra Fuerbach. *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro, 2000.

QUEIROZ, Maria. Isaura P de. **O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira**. São Paulo: Alfa - Ômega, 1976.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, Editora Cortez, Autores Associados, 1985.

# A NECESSIDADE E A IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS EM DIREITOS HUMANOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.

---

Edilson Tavares Costa<sup>57</sup>  
Eliane Rocha da Silva<sup>58</sup>  
Flaviellen Barros Monteiro<sup>59</sup>

## Introdução

Este trabalho tem por finalidade promover uma análise das atuais práticas pedagógicas adotadas pelos docentes nas diversas séries do ensino fundamental. Partindo do pressuposto de que tais práticas condicionam o educando a um desenvolvimento limitado na compreensão, entendimento e reprodução do conhecimento construído na sua vida prática como instrumento de participação social ativa e elemento de conscientização capaz de compreender e exigir seus Direitos como membro participativo da sociedade.

O simples ato de decodificação do texto e reprodução da mensagem, ao contrário do que boa parte dos educadores e educandos avaliam, não representa avanços no desenvolvimento cognitivo do educando, mas uma restrição de suas habilidades em construir um

---

<sup>57</sup> Professor de História da rede pública dos municípios de Caruaru e Riacho das Almas, especialização em Ensino de História e as novas tecnologias, aluno especial do Mestrado em Direitos Humanos na disciplina de Educação, Cultura e Direitos Humanos.

<sup>58</sup> Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Caruaru, especialização em gestão escolar, aluna especial do Mestrado em Direitos Humanos na disciplina de Educação, Cultura e Direitos Humanos. Participante do grupo de extensão Arte em Ação dos Direitos Humanos pela UFPE.

<sup>59</sup> Professora de História do ensino fundamental II, da rede privada de Caruaru, especialista em Epistemologia e História, aluna especial do Mestrado em Direitos Humanos na disciplina de Educação, Cultura e Direitos Humanos.

conhecimento a partir de sua compreensão realidade sócio educacional e nível de desenvolvimento intelectual.

Conscientização é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2005, p.132).

É importante que o desempenho de uma prática pedagógica no trabalho docente, possa identificar contribuir e incentivar um desenvolvimento do conhecimento e sua aplicabilidade na formação do educando, capaz de dotá-lo de capacidades para relacionar e vivenciar o conhecimento como algo libertador de sua condição de oprimido. Segundo Hannah Arendt (1957) “[...] *Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral.*”

É papel do professor, contribuir para que seu aluno alcance o empoderamento como um ser participativo na sociedade, desenvolvendo capacidades para transformar sua realidade.

[...] O nosso argumento não se restringe a uma expansão da autoconsciência dos Direitos Humanos em abstrato, mas a tomada da consciência e sua tradução em práticas efetivas de que a questão fundamental hoje é pensar e agir de acordo com a idéia tão comentada em termos gerais que é a sua construção com os sujeitos sociais nas suas configurações concretas. [...] (RIFIOTIS, 2007, p.242)

Acredita-se na renovação dos métodos pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento amplo e irrestrito onde professor e educando possam construir uma visão libertadora e transformadora de sua realidade, buscando uma cultura de Direitos Humanos embasada no respeito ao outro.

## **O docente e sua atuação a partir dos conceitos dos Direitos Humanos**

O papel da docência é, sem dúvida o mais importante na construção de uma sociedade, na perspectiva de que essa sociedade se torne mais humana, crítica e bem sucedida. Essa “esperança” e responsabilidade confiada ao docente, exige do mesmo uma constante busca do conhecimento e aprimoramento de sua função de acordo com o contexto em que trabalha e convive.

O docente precisa ter uma consciência sócio-política comprometida com a humanidade, no qual na sua prática pedagógica não haja omissão e neutralidade, respeitando fatos históricos, econômicos e culturais, além do incentivo a conquista de direitos, formando uma sociedade mais justa. Jamais um docente deve ter uma postura de subestimação, rotulando o ser e a capacidade do aluno em educar-se como sujeito histórico.

A educação é um processo transformador, exige coragem e posicionamento, por isso todo docente independente do grau de atuação, precisa ter consciência de sua contribuição para a sociedade, construindo assim uma educação para todos, uma educação democrática. Freire esclarece no livro “Educação como prática de liberdade”, o seguinte:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mais deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1977, p. 96 e 97)

Analisando essa afirmação o docente deve se posicionar, na luta pela qualidade do ensino, tomando partido e sendo participativo na construção de ideias, dando oportunidade do pensar, do apresentar-se, do conhecer e respeitar-se.

Mesmo sabendo das dificuldades existentes na formação do docente, especificamente, o docente brasileiro, que por questões de desvalorização e falta de investimento, encontra-se desmotivado, desacreditado perante a sociedade. Muitos também se encontram acomodados, inertes a causa da luta por uma sociedade mais digna, sendo necessário confrontar a sociedade seletista, opressora e excludente. Há a necessidade do engajamento social e político na transformação das bases opressoras dessa sociedade. É nesse interesse de uma nova sociedade formada através de uma educação democrática que os Direitos Humanos se faz presente e defensor da importância da formação de novos sujeitos de direito. *Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.* (Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos)

É de suma importância que todo docente estude sobre o contexto histórico em que surgiu o documento – Declaração Universal de Direitos Humanos, que foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, que conheça a trajetória dos Direitos Humanos no Brasil, desde a Constituição de 1824 até a Constituição de 1988, o que pode ser considerado um grande avanço jurídico, já que o país conta com uma história marcada por episódios de graves desrespeitos a esses direitos, sobretudo no período do regime militar (1964-1985), como também a garantia dos Direitos Humanos em tempos atuais. Certificando-se que a educação é um caminho para que alcance os objetivos propostos no documento, revendo e transformando ações no cotidiano escolar que por muitas vezes as próprias instituições violam ou negligenciam as leis do direito sem/com conhecimento de causa.

Por isso no Artigo “*Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos*” escrito por Luciano Mariz Maia (2007), explica que:

Os profissionais da educação, atuando em escolas, universidades, e instituições de ensino, são convidados a desenvolver um papel relevante, tanto no desenvolvimento de programas de treinamento e desenvolvimento de materiais de trabalho, quanto para incorporar, nos currículos próprios, em todos os níveis, os propósitos e os objetivos de uma educação em direitos humanos. (MAIA, 2007, p. 86)

Celma Tavares (2007) descreve no seu Artigo: **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar:**

A formação do docente em direitos humanos depende tanto de uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano como de uma educação que privilegie a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade que envolve a temática. Esses aspectos representam uma nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma ação educativa capaz de ampliar as capacidades, desenvolver a consciência crítica diante da informação e priorizar a interação e participação de forma democrática. O foco, portanto, valoriza o que é construído e não simplesmente transmitido. (TAVARES, 2007, p. 498)

Sendo assim, é fundamental que o docente seja consciente da importância da luta e conquista em valer as leis dos Direitos Humanos, garantindo a uma sociedade caminhos que levam a descoberta, troca, produtividade, cooperação, respeito, dignidade, igualdade, diversidade e justiça.

## A prática pedagógica passiva a humanização social

A partir da observação e análise das atuais práticas pedagógicas nas séries do ensino fundamental, é possível pontuar algumas questões que vem proporcionando entraves para o pleno desenvolvimento, compreensão e domínio do conhecimento do educando como instrumento crítico e participativo na vida prática, interferindo de forma negativa na formação intelecto e social do educando. Para Paulo Freire (2005) *“quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado.”*

São métodos e práticas que dificultam a exploração e desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas necessárias para a compreensão, análise e questionamento do educando de sua realidade, dos mecanismos de dominação e exploração social que o desumaniza e o condiciona a mero espectador de sua história de forma passiva.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais (FREIRE, 1977, p. 30).

No geral, as atividades em sala de aula se atem a restrita prática de decodificação e reprodução ideológica dos conteúdos ao educando imposto na condição restrita de torná-lo capaz de aplicar tais conhecimentos em atividades que venham suprir as necessidades de uma elite que o explora.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência dos educandos (...). Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra nestas dissertações se esvazia da

dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2005, p. 65 e 66).

Sendo que, em muitos casos até mesmo tal objetivo não vem sendo alcançado por parte considerável de alunos. Pois a maioria herda das séries iniciais, vícios e deficiências que dificultam a realização de uma prática pedagógica que os capacite a avançar e desenvolver suas potencialidades. Alheio aos índices divulgados pelos órgãos oficiais avaliativos do avanço da educação é cada vez mais comum nas escolas públicas (e quiçá, na rede privada) o número significativo de alunos nas séries finais do ensino fundamental que apresentam inúmeras dificuldades na compreensão e aplicabilidade de determinados conteúdos, justifica-se em alguns casos, pois é muito bem retratada pela sua posição na sociedade, em sua maioria a margem do processo participativo e até mesmo dos Direitos Humanos mais básicos a que um cidadão deveria ter garantido.

Toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cercado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1977, p. 4).

É evidente que a dificuldade no desenvolvimento dos educandos não pode ser creditada apenas a uma deficiência herdada das séries anteriores. Problemas como a incompatibilidade do material didático com a realidade social do educando, incapacidade e/ou comodismo do educador em criar e aplicar novos métodos que supram as deficiências já existentes e até mesmo as mazelas e entraves do sistema educacional. Assim, colaboram para que os educandos não venham desenvolver, além de suas capacidades cognitivas, o senso crítico capaz de usar seus conhecimentos como elemento de questionamento e transformação de sua realidade como agente ativo

na sociedade. Condicionando assim, o educando a “algo” facilmente manipulado pela elite que o explora.

Daí que tendam a transformar tudo que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2005, p. 51).

De forma bastante preocupante, o educador tendo que seguir normas e orientações dos órgãos educacionais que, baseados em estudos e teorias muitas vezes distantes e incompatíveis com a realidade e que atendam às necessidades de um determinado segmento social que domina e explora a sociedade em seu favor, condicionam o educador a instruir o seu educando a não desenvolver seu senso crítico de forma a questionar a realidade, criando nesse educando a falsa ilusão de que o processo de ensino aprendizagem vem contribuindo para o seu “desenvolvimento”. Dessa forma, fica garantido o continuísmo de uma sociedade opressora que privilegia uns poucos, e explora a sua maioria.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. (FREIRE, 2005, p. 69).

A prática pedagógica elaborada para satisfazer a determinado segmento social privilegiado, corrobora para que o educando assuma um papel não só de passividade como de aceitação de sua realidade a ponto de ter seus Direitos negligenciado pelo Estado, ou pelas instituições que a ele representa, sem que ele desperte pra sua realidade. Para o educando, oprimido e desfigurado de humanismo, leva-o a aceitar passivamente a negação e desrespeito dos seus

Direitos como algo “natural”. Como consequência dessa alienação, o educando acredita que ao caminho para deixar de ser oprimido, é passar a ser opressor.

A educação como prática de dominação, que bem sendo objeto dessa crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutrina-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 2005, p. 76).

Partindo desse pressuposto, fica evidente a necessidade de uma prática pedagógica transformadora que possibilite o indivíduo não apenas o acesso a informação, bem como desperte o interesse pelo desenvolvimento cognitivo, além de instigar o pensamento crítico, determinando assim sua compreensão das suas relações sociais. Habilitando-o de um empoderamento crítico para uma atuação que leve a participação e transformação social de sua realidade de oprimido.

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2005, p. 111).

Enquanto a metodologia pedagógica vivenciada nas escolas representar um compromisso com os interesses de uma parcela dominante, a maioria oprimida continuará sem ter seus Direitos enquanto agente integrante da sociedade burlados e/ou negados pela parte privilegiada de uma sociedade desigual e excludente.

## **A importância da vivência dos Direitos Humanos nas salas de aula.**

O ambiente escolar é um lugar de grande diversidade, o professor não encontra uma sala homogênea, e sim um local com diferenças. Desta forma espera-se que a escola forme seus alunos para a convivência numa cultura diversificada. Para Joyce K. Pescarolado<sup>60</sup> *“a escola torna-se um lugar torna-se bastante privilegiado (...), na preparação do indivíduo para a convivência nessa sociedade.”* (2017)

Desde as séries iniciais os alunos precisam compreender a existência dos Direitos Humanos e de seu conteúdo, pois tornamo-nos cidadãos mais críticos quando sabemos de nossos direitos. Para que essa aprendizagem aconteça de uma forma mais significativa, o professor precisa estar cada vez mais preparado para construir junto com seus educandos um ambiente de convívio democrático e de respeito a todos os tipos de diferenças e crenças.

[...] a Educação em Direitos Humanos configura-se como uma necessidade das sociedades contemporâneas ao orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana. (KLEIN, 2017, p.43)

Uma educação voltada para os Direitos Humanos deve acontecer com um ensino de valores, que são aprendidos nas experiências de vida. Neste caso, a teoria e a prática devem andar juntas. Não é interessante que o professor tenha um discurso na sala de aula o discurso que pregue o respeito ao diferente e tenha uma postura contrária fora do ambiente escolar.

[...] a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos se direitos humanos, mas deve

---

<sup>60</sup> Psicóloga educacional do Instituto Não-Violência.

especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética. (TAVARES, 2007, p. 487)

O Plano Nacional em Direitos Humanos de 2006 já afirmava que:

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. (Plano Nacional dos DH, 2006, p.31)

Sendo assim, a escola é um instrumento poderoso, por sua função social e educativa, mas para que exista de fato uma vivência de conteúdos e experiências dos Direitos Humanos, o professor precisa ter sua formação construída a partir de conceitos que respeitem a diversidade. O educador tem o papel de formar sujeitos de direitos, favorecendo o empoderamento, educando para o “nunca mais”.

Observando os princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica podemos destacar:

A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais.

A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, o modelo de gestão e a avaliação. (Plano Nacional dos DH, 2006, p.32)

Quando o professor busca um estudo dos conteúdos direcionados a educação dos Direitos Humanos, irá possibilitar a sensibilização e conscientização das pessoas para a importância e o respeito ao outro. A partir do momento que os ideais dos Direitos Humanos passarem a fazer parte do cotidiano das pessoas, será possível colocar em prática atitudes que priorizam o ser humano.

É fundamental educar na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos; construir uma nova cultura que tenha como centro o ser humano. Este é um desafio no qual a contribuição dos educadores em direitos humanos é inestimável. Por isso, sua própria formação deve, desde o princípio, corresponder a estes valores que se pretende socializar. (TAVARES, 2007, p. 501)

Nossos jovens não devem ser treinados para a indiferença, eles precisam conhecer os fatos históricos que marcaram a humanidade a partir da violência, das violações dos Direitos Humanos, que ocorreram contra aqueles que eram considerados diferentes. Buscando então uma sociedade construída no respeito das diferenças.

## **Considerações finais.**

Na atualidade nos encontramos em um período de grandes conturbações, em que a sociedade vem se tornando passivos em relação aos problemas sociais, precisa-se buscar no ambiente escolar uma prática pedagógica voltada aos Direitos Humanos, vivenciando diariamente nesse espaço uma cultura que prega o respeito. É possível no cotidiano escolar existir interferências e práticas pedagógicas que valorizam e defendam os Direitos Humanos, desconstruindo o preconceito e discriminação ainda tão presente na vivência social. *“(...) formar sujeitos de direitos, favorecer processos de empoderamento e educar para o ‘nunca mais’, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos.”* (CANDAUI, 2007, p. 405)

Somente a partir dessa condição, de relacionar de forma efetiva o conteúdo pedagógico com uma realidade do educando, o mesmo construirá condições para compreender seu posicionamento como sujeito de direito, quando estes forem negligenciados pelo Estado, ou outra entidade que o represente, manifestando-se de forma consciente o reconhecimento de seus direitos e de sua condição de agente transformador político e social. Em um cenário cada vez mais contrário as liberdades, a democracia, e ao pensamento livre, só uma educação comprometida com os valores democráticos, com a ética e com os Direitos Humanos poderá nos livrar dos tempos sombrios que vivenciamos na atualidade e nos ajudará a trilhar caminhos, construir processos emancipatórios e dialógicos plurais.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o futuro**. SP: Perspectiva, 1976.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível em [www.politize.com.br/direitos-humanos](http://www.politize.com.br/direitos-humanos).  
<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>. Acesso em 16 de jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria, MAIA, Luciano Mariz, RIFIOTIS, Theophilos, TAVARES, Celma. **Educação em direitos Humanos teórico-metodológicos**. Editora Universitária, João Pessoa, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KLEIN, Ana Maria. **Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar**, 2017.

Disponível em: <http://educavalores.edicoessm.com.br/2012/10/08/educacao-em-direitos-humanos-no-ambiente-escolar/>. Acesso em 15 jul. 2017.

PESCAROLADO, Joyce K. **A importância dos Direitos Humanos na escola**, 2017. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/a-importancia-dos-direitos-humanos-na-escola/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

## QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em [www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org) você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



[facebook.com/editoraolyver](https://facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://Instagram.com/editoraolyver)



[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)

[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios, Volume 2 reúne variados ensaios produzidos por pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco, vinculados ao PPGDH (Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos) Centro de Artes e Comunicações /CAC e do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. São apresentadas temáticas variadas dos Direitos Humanos que estão latentes na sociedade brasileira e que articulam os temas: Educação, Política e Direitos Humanos. Tendo como objetivo democratizar a produção científica de pesquisadores e estudantes, é uma obra que traz um grande painel de imensos desafios as garantias dos Direitos Humanos na atualidade. O leitor poderá descortinar reflexões variadas desse campo interdisciplinar, principalmente no atual cenário de redução de direitos, de impactos nas conquistas democráticas desde a redemocratização do Brasil.

APOIO:



**LABGEHIS**  
LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

ISBN 978-65-87192-48-2



9

786587

192482

EDITORA  
**OLYVER**  
www.editoraolyver.org

