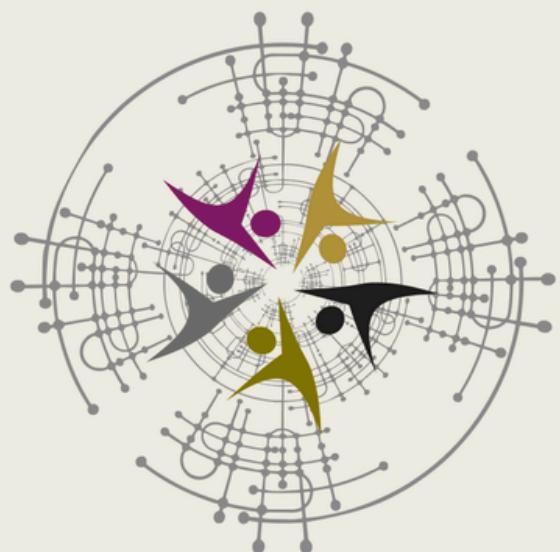




Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos,
Formas de Resistência e
Reconstrução



Organizadores
Maria José de Matos Luna
Wellington Lima de Andrade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DOM HELDER CÂMARA**

**Diretora-Presidente
MARIA JOSÉ DE MATOS LUNA**

**Vice Diretora
MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA**

**Secretário Executivo
WELLINGTON LIMA DE ANDRADE
comissao.direitoshumanos@ufpe.br**

**PROGRAMA DE CULTURA DE PAZ E CIDADANIA - PROPAZ
extensaopropaz@gmail.com**

**Coordenador
WELLINGTON LIMA DE ANDRADE**

**Vice-Coordenadora
MARIA JOSÉ DE MATOS LUNA**

**Bolsistas de Extensão
DANILO ALVES GOMES DA SILVA
HELENA MELO DE CARVALHO
LEONARDO DOS SANTOS BARBOSA
SIMONE GADÊLHA DE LIMA**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direitos humanos e cultura de paz [livro eletrônico] : desafios aos direitos humanos, formas de resistência e reconstrução / organizadores Maria José de Matos Luna, Wellington Lima de Andrade. -- Recife, PE : Comissão de Direitos Humanos, 2025. -- (Direitos humanos e cultura de paz) PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-989953-0-0

1. Cultura de paz 2. Direitos humanos I. Luna, Maria José de Matos. II. Andrade, Wellington Lima de. III. Série.

25-321617.0

CDU-342.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Direitos humanos : Direito 342.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Apresentação

Às vésperas da celebração dos 25 anos de trajetória da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (CDHDHC), o V Congresso Nacional de Direitos Humanos, Cultura de Paz e Segurança Pública (CONADH) aconteceu em um clima de celebração e renovação de compromissos. O congresso promoveu a reflexão de valores compartilhados, tais como: o respeito aos direitos humanos, à diversidade, a difusão da cultura de paz e a prática da democracia, integrando ensino, pesquisa e extensão.

O V CONADH e a XVIII Semana de Cultura de Paz, realizados em formato híbrido, consolidaram-se como eventos técnico-científicos de referência. Os eventos, que ocorreram de forma simultânea, em 2023, promoveram discussões que fortaleceram diferentes perspectivas sobre os direitos humanos, ampliando a compreensão dos desafios éticos, normativos, tecnológicos, educacionais, ambientais, econômicos, sociais e políticos contemporâneos.

O V CONADH foi organizado em torno de cinco trilhas temáticas, sendo elas: *Democracia, Liberdades Individuais e Coletivas; Direitos Humanos e Diversidade; Educação, Cultura de Paz, Literatura e Comunicação; Justiça Ambiental, Direito à Cidade e à Moradia; e Segurança Pública e Defesa Social*. As conferências *on-line* tiveram ampla adesão, destacando-se pela qualidade dos temas e dos palestrantes convidados:

- *Clima e convivência escolar: desafios para a atualidade*, com a Prof.^a Dra. Telma Vinha (USP);
- *Jogos digitais e políticas públicas de saúde: novas perspectivas para o exercício da cidadania*, com o Prof. Dr. Marcelo Ferreira (FIOCRUZ);
- *Justiça Restaurativa e Construção de Paz*, com a Prof.^a Dra. Rachel Ivanir Santos (AJURIS);
- *Memória, Verdade e Direitos Humanos: formas de resistência e reconstrução*, com o Prof. Dr. Marcos Dornelas (APEJE).

A organização do V CONADH 2023 foi uma experiência coletiva enriquecedora, promovendo reflexões interdisciplinares e atualizações em direitos humanos. Desejamos a todos uma leitura proveitosa e excelentes reflexões, com a esperança de que as experiências do congresso encorajem a constante superação dos **desafios aos direitos humanos**, promovendo **formas de resistência e reconstrução** que fortaleçam nossa sociedade.

Wellington Lima de Andrade
Coordenação Geral do V CONADH
Secretário da Comissão de Direitos Humanos
Universidade Federal de Pernambuco

Direitos Humanos e Cultura de Paz
Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

Prefácio

Como organizadora, é uma alegria e um dever prefaciar esta obra Direitos Humanos e Cultura de Paz Desafios aos direitos humanos, formas de resistência e reconstrução, parabenizando os aguerridos autores que se debruçaram sobre os cinco eixos temáticos em 2023, por ocasião do V Congresso Nacional de Direitos Humanos, Cultura de Paz e Segurança Pública (CONADH), com a publicação dos trabalhos selecionados e apresentados, que deveriam ter ocorrido logo após o congresso como uma prática natural da Comissão de Direitos Humanos da UFPE e suas respectivas parcerias desde o início da sua formação, há 25 Anos atrás, com os Cadernos de Direitos Humanos e outras tantas produções.

Não foi uma trajetória fácil. Resultante de um evento exitoso, submetemos a publicação a edital interno da UFPE, mas infelizmente, depois de um longo período, as desculpas se acumularam e a extensa produção foi devolvida, deixando autores e organização, envergonhados por ter que adiar por prazos infundáveis, o que deveria ser uma prática comum e com louros e aplausos pela produção de um volume de trabalho de excelência e que concentra cinco e-books, cada um em seu respectivo Grupo de Trabalho como anunciado na apresentação, logo abaixo.

Isso é significativo de que é necessário continuar a (re)pensar o significado dos direitos humanos, exatamente nesses tempos de tentativas de desmoralização da democracia brasileira como o episódio de 8 de janeiro, também chamado de *Intentona Bolsonarista, Festa da Selma*, ou simplesmente de *8 de janeiro*. Foi uma série de atos de vandalismo, invasões e depredações do patrimônio público em Brasília cometidos por uma multidão de extremistas que invadiram edifícios e tinham como intuito um golpe de Estado. Outras investigações concluíram por uma trama para assassinar o presidente Lula, o vice-presidente Geraldo Alckmin e o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Alexandre de Moraes.

Além dos desafios aos direitos humanos temos nítida a necessidade de um trabalho de cultura de paz, através da educação, pois em meio a desinformação, mina a confiança e semeia-se o ódio e a discórdia que por sua vez correm mais rápido do que a checagem a apuração dos fatos podem acompanhar.

Potencializadas pela inteligência artificial e pelo interesse econômico que impulsiona os algoritmos, as mentiras ganham pernas longas e ventos muito mais poderosos do que os que levavam as penas que nossas avós usavam para nos alertar sobre o perigo de faltar com a verdade.

Educar para uma cultura de paz em tempos violentos, exige consciência e coragem para levar à sociedade as formações e informações necessárias que Direitos Humanos e Cultura de Paz - Desafios aos direitos humanos,

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

formas de resistência e reconstrução lhe permita tomar decisões fundamentais com base nos direitos humanos para aperfeiçoar as condições para a vida humana, embora a consciência e a coragem não sejam suficientes para garantir o diálogo entre pessoas e nações. Os desafios do tempo presente exigem responsabilidade para convivermos em um ambiente livre de mentiras, ódio e discriminação dos cidadãos.

Em um contexto desafiador, temos as guerras, mecanismos para atingir objetivos espúrios no qual o planeta não aguenta o consumo desenfreado daqueles que têm condições para isso, enquanto dois bilhões de habitantes passam fome e a intolerância ao outro é a ordem do dia. Daí trabalhar-se os valores éticos, morais e humanistas, colocando a dignidade humana no centro das atenções e dos objetivos.

A pobreza tem sido a poluição mais grave produzida pela humanidade. A pobreza não apenas degrada a dignidade humana, mas ela atua como vetor ecológico silencioso, criando contextos sociais onde o meio ambiente deixa de ser um bem comum e se torna uma condição hostil e um território de exclusão. E, finalmente, a pobreza atua como um vetor de degradação ambiental em diversas regiões do planeta, altera os padrões de uso de recursos, acelera a exploração predatória e impede a regeneração dos ecossistemas. O desmatamento ilegal é discutido, mas a legalidade da desigualdade quase nunca é questionada. É uma reflexão profunda e instigante que destaca a intersecção crucial entre direitos humanos, justiça social, sustentabilidade ambiental e a falha do Estado. É o que encontraremos nos vários artigos aqui apresentados.

Trabalhar com e para os direitos humanos e uma cultura de paz é trazer a educação crítica como alternativa econômica sustentável e políticas públicas integradas, evitando que populações sejam criminalizadas por práticas de sobrevivência quando na realidade refletem a ausência histórica do Estado. Precisamos todos nos mobilizar.

Esse trabalho traz esforços de várias naturezas para uma contribuição aos direitos humanos e à cultura de paz. Alimentemos, pois, a esperança de um mundo mais justo e mais fraterno. Sabedores de que não há democracia sem respeito aos direitos humanos.

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna
Presidente do V CONADH
Diretora-Presidente da Comissão de Direitos Humanos
Docente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos
Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 1: ALGORITMIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: A METATEORIA DO DIREITO FRATERNO COMO PRESSUPOSTO JURÍDICO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CIBERESPAÇO..... | 5 |
| CAPÍTULO 2: ATIVISMO JUDICIAL E A DESCRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO: CAMINHOS PARA ALCANÇAR A PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA MULHER..... | 21 |
| CAPÍTULO 3: CARTOGRAFIA SOCIAL E DIREITO À CIDADE: EXPERIÊNCIA DE ENSINO DAS RELAÇÕES SOCIOESPACIAIS NO ENSINO MÉDIO..... | 35 |
| CAPÍTULO 4: CONTRIBUIÇÕES DAS ESPIRITUALIDADES DE(S)COLONIAIS PARA A CULTURA DE PAZ NO CAMPO EDUCACIONAL..... | 52 |
| CAPÍTULO 5: CIDADANIA DIGITAL PARA O ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS ONLINE CONTRA ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 64 |
| CAPÍTULO 6: DIREITOS HUMANOS: VAMOS FALAR SOBRE EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL?..... | 76 |
| CAPÍTULO 7: DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E OS JOGOS DIGITAIS: DILEMAS ÉTICOS NO SÉCULO XXI..... | 89 |
| CAPÍTULO 8: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NOS CREAS DO RECIFE..... | 105 |
| CAPÍTULO 9: GRUPOS PSICOEDUCATIVOS PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ESTRUTURA, CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS..... | 117 |
| CAPÍTULO 10: O NOVO CONSTITUCIONALISMO E A (RE)CONSTRUÇÃO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO NO BRASIL: OS DIREITOS FUNDAMENTAIS NA SOCIEDADE INFORMACIONAL..... | 132 |
| CAPÍTULO 11: O TRABALHO DOMÉSTICO E A PERSISTÊNCIA DOS PADRÕES DE RELAÇÕES ESCRAVISTAS..... | 148 |
| CAPÍTULO 12: PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE VICÉNCIA – PE ATRAVÉS DE EQUIPE MULTIDISCIPLINAR..... | 162 |
| CAPÍTULO 13: DIREITOS HUMANOS E NOVAS TECNOLOGIAS: OLÁ, MUNDO! BEM-VINDOS À ERA DA SUPERINTELIGÊNCIA..... | 175 |
| CAPÍTULO 14: GÊNERO E INCLUSÃO: UM DIÁLOGO SOBRE INTERSECCIONALIDADE, PODER E VIOLÊNCIAS..... | 191 |

CAPÍTULO 1: ALGORITMIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: A METATEORIA DO DIREITO FRATERNO COMO PRESSUPOSTO JURÍDICO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CIBERESPAÇO

Bruno Mello Corrêa de Barros Beuron¹

Daniela Richter²

Thiago Antônio Beuron Corrêa de Barros³

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da humanidade sempre esteve subordinado às diferentes formas como homens e mulheres vivem, marcado essencialmente pelas aspirações pessoais e os mais diferentes projetos de construção coletiva. Todavia, todo este processo evolutivo teve e tem em seu centro de desenvolvimento certos artifícies, os quais foram guiados eminentemente pela necessidade de manutenção e sustento da civilização. Desta feita, a mecanização, industrialização e, posteriormente, digitalização, por meio da tecnologia, constituiu um poderoso instrumento de transformação da sociedade. Nesse sentido, é da simbiose entre aspectos sociais, políticos, culturais, jurídicos e tecnológicos que a sociedade vai se movimentando e se remodelando. Nessa quadra histórica é relevante ponderar acerca da utilização expressiva dos meios tecnológicos aplicados em diferentes searas, provocando uma verdadeira digitalização da vida. A esse exemplo pode-se

¹ Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pesquisador do Observatório de Gestão Universitária para a Inclusão e Desenvolvimento Social do Pampa da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento - RS. Brasília. Distrito Federal. Brasil. E-mail: brunomellocbarros@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7093-8799>

² Doutora em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: daniela.richter@ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9684-1770>

³ Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor Adjunto do Curso de Gestão Pública e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento – RS. Brasília. Distrito Federal. Brasil. E-mail: tbeuron@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3128023764035312>

destacar o uso massivo da Inteligência Artificial (IA) em aparelhos, aplicativos, softwares, utensílios tecnológicos e muitos outros instrumentos e ferramentas de uso cotidiano. As tecnologias algorítmicas não só se imbricam no modo de ser dos sujeitos que as utilizam, senão que deram um passo a mais capturando de forma intencional e estratégica os comportamentos dos sujeitos, provocando violações de toda ordem, especialmente aos direitos fundamentais, sociais e de personalidade.

Dentro de tal perspectiva que se debruça o presente ensaio teórico, cujo tema principal é descortinar acerca das prerrogativas de evolução da sociedade informacional e, especialmente, dos riscos e descontroles observados na contemporaneidade. Para tanto, desloca-se um olhar acerca da necessidade de uma abordagem dos novos meios a partir do Direito Fraterno e, consequentemente, proteção dos direitos fundamentais ancorados na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, a pesquisa em tela questiona: de que modo o Direito Fraterno pode atuar como pressuposto jurídico de proteção dos direitos fundamentais no ciberespaço? Para responder tal indagação, os objetivos do trabalho foram pensados de modo a permitir a construção de uma abordagem que proporcione resolver tal perspectiva.

Sendo assim, o primeiro capítulo destina-se a expor a temática da transformação social provocada pelas tecnologias, especialmente, à algoritimização e, consequentemente, os riscos e descontroles que passaram a ser observados para os direitos fundamentais no ciberespaço. Já o segundo capítulo, centra-se em desenvolver um olhar sobre o Direito Fraterno no contexto da sociedade cosmopolita e seu condão propulsor de difusão de práticas calcadas na não-violência, no diálogo e identidade comum, haja vista se tratar de um conceito biopolítico. Por fim, o terceiro e último eixo temático têm em vista explorar a revolução tecnológica e a iminente necessidade de humanidades digitais a partir do Direito Fraterno.

Desta maneira, para a feitura do trabalho será utilizado o método de abordagem indutivo, explanando sobre as tecnologias como propulsora de uma mudança significativa na sociedade do passado e hodierna, bem como o seu condão de violação de direitos fundamentais. Este método, segundo

Lakatos e Marconi (2003, p. 86) “se dá por intermédio de um processo mental que, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal”. No que diz respeito ao método de procedimento, utiliza-se o funcionalista, na medida em que “se leva em consideração que a sociedade é formada por partes componentes, diferenciadas, inter-relacionadas e interdependentes, satisfazendo, cada uma, funções essenciais da vida social” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 110), permitindo, desta forma, um estudo da sociedade. Quanto às técnicas de pesquisa, utiliza-se a bibliográfica e documental, a partir de doutrina jurídica, artigos científicos, escritos sobre o tema, normas e leis.

Os novos padrões de comunicação, interação social, formação e dissolução de arranjos coletivos, bem como impacto nas instituições e no Estado estão intimamente ligadas às modificações no processo produtivo e econômico, desencadeados pelas tecnologias, logo, novas perspectivas surgem, além de novas violações aos direitos fundamentais, fruto de todo esse novo compasso. Assim, nesta marcha, comprehende-se a necessidade de pensar em novos horizontes, que privilegiam as humanidades digitais, a partir do ideário do Direito Fraterno, calcado sobretudo na retomada do valor da fraternidade para compreensão dos sistemas sociais, o que inclui o próprio Direito e as dinâmicas do ciberespaço.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Revolução Tecnológica e Transformação Social: Contextos de Desenvolvimento na Sociedade Informacional

Atualmente, enfrenta-se uma grande diversidade de desafios, os quais se reproduzem em diferentes searas do tecido social, seja na política, na economia, cultura e espectro jurídico, o mais intenso e importante desses desafios é o entendimento acerca da nova modelagem propiciada pela revolução tecnológica.

Trata-se de uma mudança estrutural de grande amplitude, uma vez que da simbiose entre os aspectos econômicos, sociais e políticos que se marca e constrói cada fração da história, que possui seu ritmo próprio,

determinado pelas descobertas, inovações e sua aplicabilidade. É possível destacar que somos testemunhas de modificações profundas em todos os setores, marcadas pelo surgimento de novos modelos de negócios, pela descontinuidade dos operadores e pela reformulação da produção, do consumo, dos transportes e dos sistemas logísticos (Schwab, 2016, p. 12). Dentro dessa seara, Silva (2009, p. 66) corrobora afirmando que “é preciso compreender que a incorporação e o presente emprego das tecnologias ocorrem dentro de um marco de transformação e confrontação da própria sociedade, que é produtora e ao mesmo tempo se vê desafiada pelos efeitos da tecnologia”.

Nesse sentido, conforme já destacado pode-se afirmar que estar-se-á diante de uma verdadeira revolução tecnológica, a qual possui como condão propulsor as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de base digital. Tal revolução tecnológica foi denominada por Klaus Schwab como “Quarta Revolução Industrial”, a qual ele afirma que “em sua escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que se considera diferente de tudo que já foi experimentado pela sociedade” (2016, p. 11).

Entretanto, mesmo reverberando os avanços, possibilidades e desafios da quarta revolução industrial, é imperioso ter conhecimento, mesmo que não exaustivo, a respeito das fases antecessoras. Sendo assim, as mudanças operadas na civilização ocorreram em grande medida por conta da necessidade de organização econômica e pela manutenção dos indivíduos, logo a revolução agrícola foi seguida por uma série de revoluções industriais iniciadas na segunda metade do século XVIII. A marca dessas revoluções foi a transição da força muscular para a energia mecânica, a qual evolui até a atual quarta revolução industrial, momento em que a produção humana é aumentada por meio da potência aprimorada da cognição (Schwab, 2016).

A primeira revolução industrial ocorreu aproximadamente entre 1760 e 1840, provocada exponencialmente pela construção de ferrovias e a invenção da máquina a vapor, a partir da qual deu-se início à produção mecânica. Já a segunda revolução industrial, iniciada no final do século XIX, entrou no século XX e, pelo advento da eletricidade e da linha de montagem, possibilitou a

produção em massa (Schwab, 2016). Dando sequência, a terceira revolução industrial começou na década de 1960, e costuma ser chamada de revolução digital ou do computador, pois foi impulsionada pelo desenvolvimento dos semicondutores, da computação em *mainframe* (1960), da computação pessoal (1970 a 1980) e da internet, a partir de 1990, conforme afirma Schwab (2016).

Por fim, a quarta revolução industrial teve início na virada do século e baseia-se na revolução digital. É caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (ou aprendizado de máquina), conforme disciplinado por Schwab (2016, p. 16). A tônica desta nova revolução, de ordem tecnológica, são as inovações generalizadas, que são difundidas de forma muito mais rápida e ampla, diferentemente do observado nas anteriores, as quais ainda continuam paulatinamente a desdobrar-se em algumas partes do mundo.

Neste cenário, Schwab (2016 p. 16) aponta:

A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos.

Logo, na perspectiva desta análise, Giddens (1999) afirma que nos encontramos perante a mudança de alguns dos eixos que caracterizam a modernidade, principalmente no nível econômico, naquilo que Castells (2002; 2004) denomina um “modo de desenvolvimento industrial para um modo de desenvolvimento informacional”. Assistimos hoje, ao surgimento de sinais de transformação em diferentes áreas da sociedade que não se limitam a mudanças pontuais, mas cujo impacto é significativo a ponto de representarem transformações substanciais, exercendo influência sobre todo o tecido social (Cardoso, 2007, p. 39).

Nesta questão, os conceitos de desenvolvimento informacional, de sociedade informacional e de sociedade em rede, propostos por Castells (1999), são por acaso aqueles que melhor respondem à necessidade de, por um lado, analisar a mudança social de múltiplos ângulos e dimensões e, por outro, perceber que embora existam mudanças suficientemente radicais para merecerem a devida atenção, elas, como se comprova ao olhar a dimensão histórica da humanidade (Braudel, 2000), convivem sempre temporalmente com continuidades.

Desta feita, Castells (1999) propõe-nos caracterizar as sociedades contemporâneas, não como de informação, mas sim informacionais, o que indica um atributo central de uma nova forma de organização social na qual a produção da informação, o seu processamento e transmissão tornam-se as fontes principais da produtividade e do poder em virtude das novas condições tecnológicas emergentes no atual período da história. Neste seguimento, a imprensa, grande e poderoso articulador político, cultural e social passou a ser desafiado pelas novas mídias desenvolvidas no bojo das TIC, uma vez que o indivíduo passou a ser formador, editor e disseminador da informação, dispensando, muitas vezes, a interlocução dos grandes veículos, quebrando, desta forma, a unidirecionalidade da grande mídia, potencializando o poder das redes sociais.

Toda esta transformação e reorganização foi possível a partir da utilização massiva dos instrumentos tecnológicos, por meio da internet, e especialmente pela manipulação⁴ da informação. Nesse sentido, ao usar o termo informacional, Castells (1999) procura estabelecer um paralelo com a distinção entre indústria e industrial. Da mesma forma que uma sociedade industrial não é somente uma sociedade onde existe indústria, mas uma sociedade “na qual as formas sociais e tecnológicas da organização industrial permeiam todas as esferas da atividade” (Castells, 2002), também deve-se estabelecer uma distinção analítica entre sociedade da informação e sociedade informacional. A sociedade informacional é produto de um

⁴ Utiliza-se o termo “manipulação” referindo-se única e exclusivamente ao manejo da informação em redes sociais, mídias digitais e veículos de informação, não importando se a destinação será positiva ou não do conteúdo informacional descrito.

determinado contexto histórico, que atravessa as três últimas décadas do século XX.

Dentro desse contexto, inúmeros desafios emergem de uma sociedade que se desenvolve econômica, cultural e tecnologicamente. Ao passo em que a indústria cria mecanismos para ampliar o processo produtivo e, consequentemente, o desenvolvimento econômico, a medicina encontra em novos fármacos a solução para muitas doenças, as máquinas possibilitam processos automatizados, as relações humanas também passam a operar por novas estruturas, laços que podem, a partir da ferramenta tecnológica, serem feitos e desfeitos com uma rapidez profícua, marcam esses novos tempos.

Assim, os riscos e descontroles passam também a ser observados, nocividades são criadas na mesma medida em que o apogeu da técnica se consolida, resta por parte da sociedade, da academia, dos operadores jurídicos e das estruturas de poder refletir sobre novos modelos teóricos eficazes para auxiliar na superação de tais desafios, nesse enfoque que se desloca um olhar necessário para a Metateoria do Direito Fraterno. É sobre tal tema que se passa a tratar no eixo a seguir.

2.2 A Metateoria do Direito Fraterno: Possibilidades no Contexto Cosmopolita

O Direito constitui e se constitui como uma estrutura de amplo espectro, vez que possui vieses, interfaces e correlações com os âmbitos políticos, econômicos, culturais e sociais, sendo, portanto, afetado e afetando todas as dinâmicas que formam e constituem o escopo social. Nesse sentido, muitos são os aspectos e perspectivas para legitimar e reorganizar o ordenamento jurídico.

Assim, muito embora o Direito apresente um extenso arcabouço normativo e legal para regular os comportamentos sociais, conflitos e relações estabelecidas entre os indivíduos, há de se dimensionar para uma análise dos fenômenos sociais a partir de um velho/novo enfoque. Trata-se da fraternidade, pressuposto consagrado na revolução iluminista francesa, mas esquecido e relegado na atualidade.

As matrizes teóricas que sustentam o Direito Fraterno enquanto categoria jurídica perderam força desde a Revolução Francesa (1789 a 1799), deixando-a inócuas, em segundo plano. Todavia, com a crescente demanda jurisdicional e, especificamente tendo por base os sinais de esgotamento dos atuais mecanismos técnicos do Direito para resolução efetiva de problemas e conflitos, como os virtuais e tecnológicos, por exemplo, volta-se o olhar para o Direito Fraterno.

Compreende-se a necessidade de novas perspectivas de estudo e entendimento dos problemas sociais, especialmente àqueles referentes ao novo paradigma tecnológico vivenciado, bem como também referente ao binômio inclusão/exclusão. Essa análise transdisciplinar da sociedade e de seus fenômenos é marca do Direito Fraterno resgatado por Eligio Resta (2020). Trata-se de um pressuposto desvelador de paradoxos, responsável, então, pela necessária reorganização de paradigmas.

Inicialmente, antes de adentrar-se na estrutura da Metateoria do Direito Fraterno (Resta, 2020), faz-se necessário uma digressão não exaustiva acerca desta abordagem científica. O jurista e filósofo italiano Eligio Resta (2020) resgata na segunda metade dos anos 1990, a fraternidade enquanto pressuposto jurídico e científico. O autor aponta que a fraternidade estava esquecida e aprisionada nas masmorras da Revolução Francesa (Resta, 2020), possuindo pouca adesão se comparada à liberdade e à igualdade, ideais iluministas preconizados na Revolução Francesa iniciada em 1789.

O Direito Fraterno descrito por Resta (2020) pretende fornecer uma nova hipótese de análise do direito, constituindo, desta forma, uma alternativa. Nesse contexto, Resta (2020) afirma que o direito atual é fruto de decisão, proveniente do Estado e, portanto, não necessariamente justo. Logo, pode-se afirmar que é um direito contingente. Sendo um direito contingente há abertura para verificação dos pressupostos e fundamentos que balizaram a configuração de uma determinada norma, por exemplo. Do mesmo modo é possível discutir os parâmetros que levaram a uma determinada configuração de entendimento sobre um caso ou assunto relevante para a sociedade e para o Direito.

Desta forma, cabe discutir os fundamentos que orientaram uma decisão, questionar o porquê da aplicação de uma determinada legislação em detrimento de outra na resolução de um caso específico/concreto. Para tanto, Resta (2020) suscita o pensamento de Luhmann (2002) que afirma “que direito tem o direito a dizer o que é direito?”. De acordo com a Teoria Sistêmica de Luhmann a legitimação da atuação do direito é conferida pelo próprio direito, de modo que a sua legitimidade advém da legalidade (Luhmann, 2002).

É sabido que o processo de evolução, desenvolvimento e transformação da sociedade é constante, entretanto, as novas tecnologias digitais deram uma nova ênfase nesse processo de mudança, promovendo conforme Saldanha (2013) a instituição de um “paradigma da aceleração contemporânea”, onde a rapidez e celeridade propiciada pelos novos implementos tecnológicos passam a dar a tônica das relações estabelecidas. Esse novo contexto, reorganizou o espectro econômico, constituindo segundo Schwab (2016) uma quarta revolução industrial. Já para Giddens (1991), percebe-se que as mudanças experimentadas se caracterizam pela sua profundidade e extensão, abrangendo tanto aspectos públicos, que dizem respeito à atuação dos Estados, quanto alterando a existência cotidiana, vez que acabam por atingir padrões de comportamento e convívio dos indivíduos sociais.

Nesse sentido, todas estas novas dinâmicas modificaram e modificam de forma exponencial o tecido social, criando até mesmo uma nova morfologia social, a sociedade em rede ou sociedade informacional, conforme pensado por Castells (1999). Esse novo contexto se dá a partir da disseminação da informação e pelo exercício da comunicação em uma larga escala, interligando os indivíduos em diferentes locais, promovendo uma interação, conforme destaca Resta (2020) do local no global.

Todo esse panorama emergente coloca múltiplos desafios, e a fraternidade enquanto conceito biopolítico pode desempenhar papel fundamental. Cabe referenciar que três grandes correntes abordam e analisam a fraternidade. A fraternidade enquanto princípio é estudada e tem

como principal teórico Antônio Maria Baggio (2010), do instituto Sofia na Itália. Para essa corrente, a fraternidade é visualizada enquanto princípio e tem suas bases assentadas em um viés cristão, de religiosidade. Isso se dá em virtude da ligação com os movimentos focolares, assim, esse viés católico da fraternidade (Baggio, 2010) pode, em algum momento, trazer ou produzir confusão entre o sistema da religião e o sistema da ciência.

Por sua vez, a segunda corrente que analisa e preleciona a fraternidade tem como seu principal expoente o professor português Paulo Ferreira da Cunha, o qual desenvolve o Direito Fraterno humanista enquanto novo paradigma jurídico (Cunha, 2017). Por fim, a terceira e última corrente é a do professor italiano Eligio Resta (2020) o qual destaca a fraternidade enquanto pressuposto desvelador de paradoxos, na medida em que impede a necessidade de “ver o outro como um outro eu”. Eligio Resta parte de Rudolf Von Ihering que afirma que “a sociedade sou eu nos outros”, todavia, ultrapassa a perspectiva desenvolvida por Luhmann (2002) que apontava que a sociedade é um conjunto de indivíduos que agem e interagem entre si.

Resta abordar a fraternidade enquanto instrumento de análise do direito, logo é um conceito jurídico e sociológico, vai afirmar ainda que a fraternidade é necessária pois vai analisar os problemas atuais por um novo ângulo (Resta, 2020). Nesse aspecto, o professor Eligio faz parte dos estudiosos que não se preocupam em apenas criticar o Direito, mas transformar o Direito, possuindo, desta forma, como sustentáculo o Movimento do Direito Alternativo, do qual Resta fez parte junto aos grandes juristas (2020).

Sendo assim, a fraternidade coloca-se na atualidade como um pressuposto emergente, imperioso para análise dos novos mecanismos, das novas estruturas e das configurações sociais, políticas, econômicas, culturais e jurídicas que passam a ser remodeladas pela tecnologia e seus usos. A Metateoria do Direito Fraterno enquanto pressuposto e categoria jurídica torna-se potencialmente relevante e paradigmática para o estudo dos vieses contemporâneos e, mais ainda, um artífice poderoso para superação de desafios, celeumas, preconceitos e discriminações, os quais ganham maior

relevo no ângulo da digitalização da vida em sociedade. Sobre tais temáticas que se passa a explorar no eixo a seguir.

2.3 Algoritmização, Riscos e Descontroles no Ciberespaço: A busca pelas Humanidades Digitais a partir do Direito Fraterno

O atual estágio da sociedade global é caracterizado pelo desenvolvimento, bem como crescente emergência e utilização das tecnologias digitais, na medida em que há uma proeminência da economia de serviços e uma pujante penetração do informacional em vários aspectos da vida. A internet, hoje, mais do que um sistema de conexões interligado, proporciona uma estrutura que é capaz de moldar diversos aspectos, criando uma economia própria e remodelando o lócus da política, da cultura e da própria sociedade. Logo, o ciberespaço constitui-se como uma promessa de liberdade e igualdade, potencializando redes pré-existentes e viabilizando o acesso à informação e a criação de redes sociais para uma maior interação entre indivíduos (Ramos, 2015, p. 56-76).

Entretanto, este apogeu tecnológico e econômico determina novos padrões de produção e de relacionamento social, bem como origina novos conflitos e desafios. O advento das tecnologias da informação e comunicação⁵ (TIC) podem de um lado oferecer inéditas possibilidades de acesso à informação e favorecer a comunicação a níveis potenciais, como apresentar novos e complexos desafios para a proteção dos direitos à intimidade, à privacidade, à honra, à imagem, os quais podem ficar bastante vulneráveis diante de tantas interações realizadas online. É preciso compreender que a incorporação e o crescente emprego das tecnologias ocorrem dentro de um marco de transformação e de confrontação da própria sociedade, que é produtora e ao mesmo tempo se vê desafiada pelos efeitos da tecnologia.

⁵ Rover (2000, p. 208) divide as tecnologias da informação em tecnologias da informação e de conhecimento. Enquanto as primeiras envolvem mecanismos e programas que permitem o acesso universal à informação, como as tecnologias de redes de computadores; as tecnologias de conhecimento abrangem programas (software) que organizam, armazenam e manipulam os dados e informações. Pelo desenvolvimento das tecnologias da informação a sociedade passa a ter acesso a grande acervo de dados e informações que antes ficava confiada ao monopólio estatal.

A história das revoluções tecnológicas demonstrou uma vigorosa característica, qual seja o seu ingresso em todos os aspectos da atividade humana (Castells, 2019, p. 88). Nesse âmbito, a Tecnologia da Informação (TI) enquadra-se como a principal fonte para o processo evolutivo da modernidade, da mesma forma que a energia foi para a Revolução Industrial no século XVII. Castells (2006, p. 17) afirma que o mundo contemporâneo está em transformação há algumas décadas com o surgimento do paradigma tecnológico. Nesse viés, o autor compara a nova forma de organização social baseada em redes com o papel da eletricidade durante a Revolução Industrial.

Nesse sentido, as violações ocorridas pela algoritmização, seja operada por empresas privadas no alcance e oferecimento de serviços aos seus usuários, bem como por meio da administração pública digital, pode desempenhar o ferimento de direitos fundamentais, a exemplo do direito à privacidade, intimidade, imagem e no que diz respeito a manipulação de dados sensíveis, como, por exemplo, prontuários médicos ou receituários. Sendo assim, busca-se no Direito Fraterno as humanidades digitais, como forma de dissipar ou suavizar esses conflitos oriundos da sociedade tecnológica.

As humanidades digitais têm sua origem associada ao trabalho do padre italiano Roberto Busa, como conta Isabel Galina Russell (2011), que em 1949, para processar uma enorme quantidade de informação contida nos textos de São Tomás de Aquino, recorreu a um computador (Vargas da guia; Lima; Trézze, 2021, p. 02). Cláudio Ribeiro (2018), porém, pondera que as HD⁶ surgiram a partir de instituições como bibliotecas, arquivos e universidades. Já Renan Marinho de Castro e Ricardo Medeiros Pimenta (2017) consideram que a origem das HD é mais uma consequência de um processo do que fruto de um evento ou movimento específico, seja pela inserção do meio digital e dos computadores no cotidiano, seja pela consolidação da informação como aspecto central da sociedade (Vargas da guia; Lima; Trézze, 2021, p. 03).

⁶ Humanidades Digitais.

As humanidades digitais são ainda um conceito em construção. Na revisão de literatura, entendem-se as HD, em sua definição mais geral, como iniciativas que têm como foco as relações entre tecnologias digitais e Ciências Humanas. Buscam entender essas relações e seus impactos, assim como desenvolver metodologias e propor projetos (Vargas da Guia; Lima; Trézze, 2021, p. 03).

Nesse sentido, ter uma tecnologia que priorize a pessoa humana é um dos maiores desafios da sociedade informacional. Estabelecer um equilíbrio entre o ambiente de negócios, marca da rede, e parâmetros para conservação das liberdades e direitos fundamentais no ciberespaço é um desafio constante. Um dos aspectos mais necessários é estabelecer diretrizes para a inclusão digital, na medida em que muito embora 71% da população brasileira possua internet em seus domicílios (Cetic.Br, 2019), a realidade é prejudicial para mais de 20 milhões de domicílios que não possuem conexão à rede, em especial na região Nordeste (35%), em famílias com renda de até um salário-mínimo (45%), conforme aponta a Pesquisa Cetic.Br (2019).

Logo, busca-se na Metateoria do Direito Fraterno preconizada por Resta (2020), o qual possui como estrutura teórica visualizar o “outro como um outro eu” uma saída para as violações de direitos fundamentais no ambiente virtual, especialmente à exclusão digital, bem como outras nuances de prejuízos e nocividades. A Metateoria do Direito Fraterno aponta o caráter indistinto da fraternidade, a qual é necessária habitar o espaço público, de modo a fomentar uma política social mais protagonista. Assim, busca-se uma interlocução entre sociedade/Estado, Direito e Fraternidade, potencializando, desta forma, o Direito Fraterno como instrumento baseado nos Direitos Humanos e na Humanidade como lugar comum.

O Direito Fraterno propõe uma “nova/velha” análise dos rumos, dos limites e das possibilidades do direito na sociedade cosmopolita. Enquanto nova abordagem, prima pela análise transdisciplinar dos fenômenos sociais. A fraternidade apresenta-se como um caminho para a consolidação dos Direitos Fundamentais.

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho abordou o viés da transformação social provocada pelas tecnologias, essencialmente no que diz respeito à algoritmização e aos riscos que passaram a ser observados para os direitos fundamentais no ambiente virtual. Na sequência, apresentou-se um olhar fraterno sobre o tema e sobre a possibilidade de difusão de práticas calcadas na não-violência, no diálogo e na identidade comum.

Neste último enfoque discutiu-se a revolução tecnológica e a iminente necessidade de humanidades digitais a partir do olhar e da completude do Direito Fraterno, apresentando-se sugestões de como ele pode atuar como pressuposto jurídico de proteção dos direitos fundamentais no ciberespaço. Isto é, existe a necessidade premente de se ter uma tecnologia que priorize a pessoa humana, de modo que se evitem conflitos de direitos fundamentais a partir dessa premissa. Porém, sem dúvida esse ainda é um dos maiores desafios da sociedade informacional e, enquanto isso não se concretiza, cabe a todos os operadores do direito a conscientização da importância de mecanismos que sejam capazes de respeitar esses direitos.

Por fim, os avanços tecnológicos e o uso dos algoritmos são inevitáveis no contexto da vida moderna, mas eles devem ser usados com valores que priorizam a interrelacionalidade e a reciprocidade, sendo a fraternidade, ou o Direito Fraterno um grande estímulo à ação humana frente às decisões exclusivamente automatizadas, sempre com o intuito maior de evitar que as pessoas sejam afetadas por situações que violem seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Antonio Maria. **O Princípio Esquecido:** a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 agosto. 2023.

CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede:** filtros, vitrines, notícias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CETIC.BR. **Três em cada quatro brasileiros já utilizam a internet, aponta a pesquisa TIC Domicílios 2019.** 26/05/2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domiciliios-2019/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CUNHA, Paulo Ferreira. **O Direito Fraterno Humanista:** novo paradigma jurídico. Editora GZ, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede.** V. I, 14. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **O que é globalização?** Equívocos do globalismo: respostas à globalização. Traduzido por André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

RAMOS, Jair de Souza. Subjetivação e poder no ciberespaço. Da experimentação à convergência identitária na era das redes sociais. **Vivência: Revista de Antropologia**, vol. 1, n. 45, 2015. p. 57-76.

RESTA, Eligio. **O Direito Fraterno.** Tradução de Sandra Regina Martini Vial (Coord.). Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2004.

RESTA, Eligio. **O Direito Fraterno.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: Esse del Mondo, 2020.

RIBEIRO, C. J. S. (2018). **Investigações em Humanidades Digitais:** percepções e desafios no contexto brasileiro. **Memória e Informação**, 2(2), 20-32.

<http://memoriaeinformacao.casaruibarbosa.gov.br/index.php/fcrb/article/view/62>

RUSSELL, I. G. (2011). ¿Qué son las Humanidades Digitales? **Revista Digital Universitaria**, 12(7), 1-10.

SALDANHA, Jânia Maria Lopes. Os Desafios do “Império Cibernético” na Era da Aceleração e da Informação: Um “sexto continente” de liberdade perfeita ou de controle perfeito?. In. **Direitos emergentes na sociedade global:**

anuário do programa de pós-graduação em direito da UFSM. Organizador Jerônimo Tybusch ... [et al.]. Ijuí, RS: Unijuí, 2013, (p. 173-219).

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

VARGAS DA GUIA, Marx Paulo; LIMA, Thomás Augusto Rangel de; TRÉZZE, Ana Ligia Medeiros y Luziana Jordão Lessa. Humanidades Digitais: conceitos e origem. In: **Cuarto congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD). Asociación Argentina de Humanidades Digitales**, Buenos Aires, 2021. Disponível em: <https://www.aacademica.org/noviembrehd/3.pdf>. Acesso em: 13 agosto. 2023.

VIAL, Sandra Regina Martini. **Direito Fraterno na Sociedade Cosmopolita**, RIPE – Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos de Bauru, v. 1, n. 46, p. 119-134, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79069559.pdf>. Acesso em: 10 agosto. 2023.

CAPÍTULO 2: ATIVISMO JUDICIAL E A DESCRIIMINALIZAÇÃO DO ABORTO: CAMINHOS PARA ALCANÇAR A PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAMULHER

Ingrid Bergman Freitas de Oliveira Souza

Lívia Maria Vieira Silva

Gilvan Mota dos Santos Junior

1. INTRODUÇÃO

A evolução na proteção dos direitos fundamentais do ser humano ao longo do tempo, em uma perspectiva universalista, trouxe consigo uma mudança significativa no modo como esses direitos são compreendidos e garantidos (ROSSI, 2019). No século XVIII, a abordagem era caracterizada por um enfoque fragmentário, em que apenas as liberdades individuais eram alvo de proteção por parte do aparato estatal. Contudo, à medida que a sociedade avançou, houve um reconhecimento crescente da complexidade da humanidade e de suas necessidades variadas.

Essa transformação trouxe consigo uma visão mais abrangente dos direitos humanos, abarcando não somente as liberdades individuais, mas também outros aspectos essenciais da vida e da dignidade humana, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho digno e a um ambiente saudável (NETO, 2020). A noção de que todos os seres humanos são titulares de direitos fundamentais, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou qualquer outra característica, passou a ser cada vez mais aceita e defendida.

No entanto, essa expansão dos direitos fundamentais e a sua crescente complexidade não estão isentas de desafios. As mudanças sociais e as rápidas transformações nas circunstâncias do mundo contemporâneo muitas vezes superam a capacidade das leis e regulamentos de acompanharem tais desenvolvimentos (SENTONE, 2019). Surgem novos conflitos, dilemas éticos e questões emergentes que não foram previstos pelas estruturas legais existentes.

Quando se olha para o legislativo, um órgão eleito com a missão fundamental de conceber e instituir normas destinadas a orientar tanto a operação do Estado quanto da própria sociedade, é atribuída a incumbência intrínseca de adaptar as soluções legais às necessidades em constante mutação. Entretanto, como esclarece Sentone (2019), quando essa tarefa essencial não é executada em sua plenitude, emerge um cenário que impede o avanço e o desenvolvimento de leis adequadas ao contexto atual.

Nesse contexto, a falta de atuação do Poder Legislativo representa um obstáculo ao desenvolvimento normativo que seja condizente com as exigências contemporâneas. Esse fenômeno é denominado de "ponto cego legislativo". O termo faz referência à área onde as ações do Legislativo não são eficazes ou não abrangem de maneira adequada as questões que carecem de regulamentação (FERNANDES, 2020).

A incapacidade ou a demora do Legislativo em atender às demandas emergentes da sociedade pode ter consequências significativas. Isso pode resultar em vácuos legais, falta de regulamentação para questões prementes e ausência de dispositivos legais que promovam o bem-estar coletivo. Além disso, a inação legislativa pode desencadear situações em que decisões judiciais ou ações ativistas ocupem o espaço deixado pela falta de legislação, o que pode não ser o ideal em termos de equilíbrio democrático.

A problemática do aborto emerge como uma das questões prementes na atualidade, evidenciando-se como um desafio complexo no âmbito da saúde pública e envolto em debates acalorados. Este assunto multifacetado dá origem a discussões que abarcam esferas morais, jurídicas e políticas, e suas diretrizes legais remontam ao ano de 1940, coincidindo com a entrada em vigor do Código Penal vigente. Nesse enfoque, o tema invariavelmente se transformou em um ponto focal de litígios judiciais, culminando em procedimentos que atingem o ponto mais alto da estrutura legal, ou seja, o Supremo Tribunal Federal. O propósito central dessas iniciativas judiciais reside em atenuar as lacunas e carências normativas que se fazem presentes no cenário legislativo contemporâneo (KOERNER, 2013; SENTONE, 2019).

Desse modo, objetivo do presente trabalho foi de analisar o papel do ativismo judicial, a partir do STF, na promoção da desriminalização do aborto como um meio de garantir a plena proteção dos direitos fundamentais da mulher, considerando os aspectos legais, éticos e sociais envolvidos. Para isso, o trabalho se propôs em realizar uma caracterização conceitual sobre o ativismo judicial, além do seu processo de construção histórica; abordar as bases jurídicas vigentes sobre o tema; além de estabelecer os atuais caminhos que a suprema Corte visa para garantir o respeito aos direitos fundamentais da mulher.

Para a construção do referido artigo, o trabalho se utilizou de uma pesquisa bibliográfica e descritiva. De acordo com as contribuições de Souza, Oliveira e Alves (2021), uma pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa científica que tem como principal objetivo descrever características, propriedades, comportamentos ou fenômenos de um determinado grupo, situação, objeto ou evento. Esse tipo de pesquisa se concentra em coletar informações, dados e evidências que possam fornecer uma compreensão abrangente e precisa sobre o que está sendo estudado. Isso pode envolver a observação de padrões, a análise de frequências, a identificação de tendências e a elaboração de descrições detalhadas.

Já para uma pesquisa bibliográfica é um tipo de investigação que envolve a busca, análise e síntese de informações, conhecimentos e ideias presentes em diferentes fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros. Essa pesquisa tem como objetivo compreender o que já foi escrito e publicado sobre um determinado tema ou problema de pesquisa.

2. ATIVISMO JUDICIAL: CONCEITOS E HISTÓRIA

Diante do exposto é fundamental estabelecer uma informação que alcance os leitores e os proporcione a refletir a respeito de suas condutas e posicionamentos. Dessa forma, inicia-se o debate com a abordagem do ativismo judicial, pois é a partir dele que se pode nortear análises a respeito de temas polêmicos e dificilmente mencionados em causas e meios judiciais.

Com isso, a definição, como sustenta (FACHINI,2023) desse ativismo parte da escolha do judiciário de realizar uma interpretação específica da lei e principalmente proativa.

Em outras palavras, quando um juiz ou a suprema corte percebem a necessidade de agir além da norma e com isso, por consequência, provoca o judiciário. Isso é fundamental pois torna o entendimento flexível de um tribunal, interpreta legalmente e de forma ampla algo que frequentemente não é contemplado pela própria lei, como destaca as contribuições de (FACHINI,2023).

Paralelo a isso, pode-se destacar também que os novos debates foram colocados em pauta e os velhos debates ganharam maior proporção e a atuação das pessoas comuns no meio político/jurídico se intensificou e o que ajudou nesse aumento foram os meios de comunicação atuante, como as redes sociais e os jornais, por exemplo. Sendo assim, outra nomenclatura coadjuvante com o ativismo é a judicialização, pois ela observa esses acontecimentos e se propõe a solucionar mesmo sendo algo que anteriormente ia além do seu poder.

Esse termo iniciou-se no Brasil com a Constituição de 1988. Isso mostra que decisões de poder político e políticas públicas na qual o poder judiciário interfere nas decisões de outros poderes baseado na legislação, afinal estamos diante de um Estado Democrático de Direito e por isso é necessário certo cuidado para que um poder não sobressaia o outro, fato reforçado pelo juiz Felipe Albertini Nani Viaro, no artigo sobre a judicialização. Sendo assim, ao introduzir o conceito de ativismo judicial é possível embarcar na discussão sobre a descriminalização do aborto aprofundado nas formas de alcance da proteção dos Direitos fundamentais da mulher. Para poder debater o tema é necessário a compreensão de suas raízes, estruturas e fundamentos.

Partindo dessa perspectiva, sobre as raízes e estruturas da descriminalização do aborto, deve-se compreender que no ordenamento jurídico brasileiro não é algo que seja permitido em determinadas condições. Isso é prejudicial pois essas mulheres expostas a uma gravidez indesejada

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

não encontram uma saída para resolver o problema e optam por realizar procedimentos que são ilegais e insalubres. Dessa forma, ele só será permitido se colocar em risco a vida da mulher ou do feto. Isso se mostra contraditório nas análises da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aderida no Brasil em 1948. Essa percepção ocorre por que deve-se prevalecer, com responsabilidade, o bem estar da saúde da mulher, seja psicológico ou físico, para poder dar a ela o direito de sentimento da integridade humana quando exposta a uma situação não desejada. Dessa forma, é necessário que os conceitos jurídicos que avaliam o aborto sejam avaliados e modificados visando o bem as saúde e integridade da mulher.

3. BASES JURÍDICAS, PRÓS E CONTRAS ACERCA DO ABORTO

Iniciando a análise das bases jurídicas, como já mencionado anteriormente, o aborto é ilegal em solo brasileiro e tipificado como crime no Código Penal, do artigo 124 ao 126. Além disso, é importante destacar que países considerados desenvolvidos já superaram essa dualidade de legalizar ou não porque visam priorizar a escolha e a proteção da mulher, como é o caso da Noruega (REMEDIO; CURTA, 2021).

Assim, como sustentam os autores supracitados, percebe-se que a proibição do aborto funciona como um fator lesivo aos Direitos Humanos da mulher, pois continuam abortando independentemente da previsão da penalização, prejudicando a vida, principalmente de mulheres em desvantagem socioeconômica, podendo causar até a morte delas por causa das condições insalubres das clínicas e métodos clandestinos.

Com isso, destaca-se que por se tratar de um tema polêmico não é abordado na sociedade da forma como deveria e isso apresenta drásticas consequências para a saúde pública e principalmente a segurança e a manutenção da dignidade da mulher brasileira. Essa forma de abordagem deveria ser feita com o intuito de quebrar o tabu e consequentemente o medo das mulheres procurarem informações sobre o aborto e como a lei trata desse tópico na comunidade social (REMEDIO; CURTA, 2021).

Entretanto, o aborto vai muito além de apenas uma questão social ou de saúde, mas principalmente questionado pela religião e pelas famílias que forma a base de um indivíduo. Diante de todas essas barreiras podemos identificar e classificar o porquê de as mulheres terem tanta dificuldade de realizarem um aborto seguro ou pelos menos ter coragem de se informar do que é permitido em lei para a realização do procedimento (PINHEIRO, 2022).

De acordo com Sentone (2019), a discussão em torno da legislação do aborto no Brasil é profundamente influenciada pelos preceitos do cristianismo. Este tema continua a ser objeto de controvérsia nos dias de hoje, como evidenciado pela pendência de uma ação de controle concentrado de constitucionalidade no Supremo Tribunal Federal. Em setembro de 2018, a Ministra Rosa Weber, do STF, desempenhou o papel de relatora na ação movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que propõe a legalização do aborto até a 12^a semana de gestação. Nessa função, ela presidiu uma audiência pública dedicada ao tema, conforme atestado pelos registros oficiais desse evento.

O Código Penal brasileiro estabelece o aborto como um crime, tanto quando praticado pela gestante quanto por terceiros, seja com ou sem o consentimento da gestante. Essa definição legal abrange diversas situações e tem gerado debates e discussões acaloradas no contexto da legislação do país. Além disso, Código Penal delimita quais circunstâncias é considerado aceitável e quando se configura como um ato criminoso. O artigo 128 estabelece os ditames sobre o “aborto legal” em:

[...] artigo. 124 – Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque: Pena – detenção, de um a três anos. Artigo. 125 – Provocar aborto, sem o consentimento da gestante: Pena – reclusão, de três a dez anos. Artigo. 126 – Provocar aborto com o consentimento da gestante: Pena – reclusão, de um a quatro anos. Parágrafo único. Aplica-se a pena do artigo anterior, se a gestante não é maior de quatorze anos, ou é alienada ou débil mental, ou se o consentimento é obtido mediante fraude, grave ameaça ou violência. Artigo. 127 – As penas combinadas nos dois artigos anteriores são aumentadas de um terço, se, em consequência do aborto ou dos meios empregados para provocá-lo, a gestante sofre lesão corporal de natureza grave; e são duplicadas, se, por qualquer dessas causas, lhe sobrevém a morte. Artigo. 128 – Não se pune o aborto praticado por médico: I – se não há outro meio de salvar a vida da gestante; II – se a gravidez resulta de estupro e o

aberto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

O debate em torno do aborto vai além da mera questão de legalização, abrangendo diversos aspectos que geram divergências de opinião. Um exemplo notável é a posição do político goiano Francisco Júnior, para quem a vida humana tem início a partir da concepção. Ele argumenta que aceitar a descriminalização seria equivalente a "condenar a vida", sendo totalmente contrário a essa medida (APOSTOLO, 2018).

A Doutora em Ciência da Religião, Regina Soares Jurkevicz, que participou da audiência pública do Supremo Tribunal Federal, destaca a importância de respeitar o caráter laico do Estado, ressaltando que a discussão sobre o aborto não deveria ser necessária. No entanto, ela sente a necessidade de se posicionar devido à forte intervenção da bancada religiosa.

A favor do aborto, argumenta-se que o feto é uma parte do corpo da mulher, e ela deve ter a liberdade de decisão sobre o próprio corpo. Além disso, destaca-se a impossibilidade de se cometer homicídio quando ainda não há vida, levando a considerações sobre a saúde da população e a superpopulação (APOSTOLO, 2018). Dessa forma, tanto os argumentos a favor quanto contra o aborto são respaldados por diferentes teses e considerações. É essa complexidade que gera a polêmica sobre a legalização, pois há a necessidade de avaliar se é uma solução viável ou se continuaria a ser um problema.

4. O ATIVISMO JUDICIAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA PAUTA DA DESCRIIMINALIZAÇÃO DO ABORTO

Com tantas mudanças dentro do contexto social, comprehende-se a importância da atuação do poder judiciário dentro da sociedade que passa por constantes transformações, marcadas por mudanças sociais, políticas e culturais rápidas e profundas, o Poder Judiciário tem desempenhado um papel cada vez mais proeminente no cenário sociopolítico do Brasil nas últimas décadas (KOERNER, 2013; ROSSI, 2019). Esse aumento de destaque é particularmente notável desde a promulgação da Constituição de

1988, que estabeleceu as bases para uma abordagem mais ativa por parte do Judiciário em relação a questões relevantes e controversas.

A Constituição de 1988, como afirmam Silveira e Pietro (2012) e Sentone (2019), reforçou o papel do Poder Judiciário como guardião das garantias fundamentais e dos direitos individuais e coletivos. A partir desse marco legal, o Judiciário passou a ser um fórum onde temas de grande relevância para a sociedade são levados à discussão e julgamento. Isso inclui não apenas questões estritamente jurídicas, mas também questões políticas e sociais que refletem as transformações e os debates em curso na sociedade brasileira.

Em muitos casos, esclarece Neto (2020), a atuação proativa do Judiciário se dá devido à lacuna na legislação existente, contrariando expectativas de bom andamento e garantia de eficiência. Em face da rápida evolução da sociedade, muitas vezes a legislação vigente não consegue abranger situações emergentes ou refletir as mudanças de valores e perspectivas. Quando a legislação é insuficiente, o Judiciário frequentemente é chamado a interpretar as leis de maneira inovadora ou a preencher vazios legais, garantindo assim a proteção dos direitos individuais e coletivos.

Nesse contexto, com o intuito de garantir que as legislações se mantenham alinhadas com o dinâmico desenvolvimento e a rapidez das transformações sociais, o Supremo Tribunal Federal tem assumido um papel ativo (OLIVEIRA, 2013). Através de suas práticas interpretativas e decisões, a Corte busca assegurar a proteção dos direitos consagrados na Constituição, mesmo em situações em que, tradicionalmente, seria a responsabilidade do poder legislativo a elaboração e adaptação das leis pertinentes.

A atuação do Supremo Tribunal Federal é mais pronunciada em casos em que a legislação vigente se mostra insuficiente ou inadequada para lidar com questões emergentes ou complexas (KOERNER, 2013). Em vez de esperar uma ação do poder legislativo para abordar essas situações, a Suprema Corte intervém por meio de sua capacidade interpretativa das leis existentes e sua autoridade de declarar a constitucionalidade ou inconstitucionalidade de determinadas normas.

Ao exercer essa função, Diz Sentone (2019), o Supremo Tribunal Federal não apenas colmata lacunas na legislação, mas também defende e reforça os princípios e direitos fundamentais consagrados na Constituição. Ao fazê-lo, a Corte desempenha um papel importante na manutenção do equilíbrio de poderes e na preservação do estado de direito, assegurando que as decisões não fiquem reféns da inação legislativa quando se trata de assuntos que demandam soluções imediatas.

No entanto, essa postura também suscita debates sobre a separação de poderes e a extensão da autoridade do Poder Judiciário para intervir em questões políticas e legislativas. Enquanto a atuação do Supremo Tribunal Federal pode ser vista como uma forma de proteção dos direitos e garantias fundamentais, a abordagem interpretativa e decisória da Corte também levanta questionamentos sobre a legitimidade democrática das decisões judiciais que afetam diretamente a sociedade.

Essas compreensões também alcançam questões complexas, como as direcionais a descriminalização do aborto. Para Souto (2017), esse entendimento é percebido quando há uma ausência no modo de operacionalidade do legislativo diante do tema. Para o autor, essa omissão impede que um problema de saúde pública passe a ser observado com maior cuidado pela sociedade e se transforme, sem necessidade, em um “taboo” social.

O STF tem sido sistematicamente provocado a se manifestar acerca dessa questão, por meio de demandas ajuizadas sob a alegação de que a norma penal vigente viola princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana, da cidadania e da não discriminação, além dos direitos fundamentais à inviolabilidade da vida, à liberdade e à igualdade. (SOUTO, 2017, p. 30)

Há projetos de lei relacionados à descriminalização do aborto têm sido apresentados no âmbito do Poder Legislativo. No entanto, muitas vezes, essas propostas enfrentam dificuldades para sequer serem incluídas na pauta de votações. Quando são finalmente discutidas, a abordagem tende a se concentrar mais nos aspectos de cunho religioso e moral, em detrimento dos debates sobre as complexidades jurídicas subjacentes ao tema.

A dinâmica em torno desses projetos de lei frequentemente revela um desequilíbrio entre os diferentes enfoques que moldam a discussão. Os argumentos religiosos e morais desempenham um papel significativo nas tomadas de posição dos partidos políticos em particular. No entanto, essas perspectivas não devem ser confundidas com a profundidade da análise jurídica que é necessária ao tratar de questões tão intrincadas.

A falta de agenda política para tratar com seriedade o assunto está intimamente relacionada à rejeição de grande parte da população sobre o tema, o que faz com que a matéria enfrente o que os cientistas políticos chamam de “ponto cego legislativo” (*legislative blindspot*), ou seja, temas que não são alcançados pelo debate parlamentar (SENTONE, 2019, p. 7)

As implicações legais da descriminalização do aborto vão muito além das convicções pessoais e das visões religiosas. Envolve considerações como direitos fundamentais da mulher, autonomia reprodutiva, saúde pública, impactos sociais e éticos, entre outros. Portanto, a análise e discussão dessas propostas de lei requerem uma abordagem que vá além das bases religiosas e morais e incorpore a expertise jurídica necessária para lidar com as complexidades inerentes à temática.

O fato de que as discussões frequentemente se polarizam em argumentos religiosos e morais destaca a importância de garantir um debate amplo e informado que reflita as diferentes perspectivas presentes na sociedade. A questão da descriminalização do aborto, como afirmam Sentone (2019) e Silva (2021), transcende visões individuais e partidárias, e demanda uma análise abrangente e baseada em evidências, a fim de construir uma abordagem regulatória que leve em consideração tanto os aspectos éticos e morais quanto as considerações jurídicas e sociais.

Nesse contexto, diante da falta de ação legislativa por parte do Poder legitimado, o Poder Judiciário assume uma postura ativa. Isso ocorre quando o Judiciário identifica um problema grave de saúde pública e uma recorrente violação de direitos fundamentais. Em tais circunstâncias, o Judiciário se vê compelido a tomar medidas decisivas ao abordar questões que têm

relevância política, dizem respeito à implementação de políticas públicas ou envolvem escolhas morais em tópicos de controvérsia na sociedade.

Essa ação ativa (de ativismo) do Judiciário ocorre mesmo quando a questão está enquadrada na esfera criminal. Nesse contexto, a interpretação do Judiciário das leis vigentes ocorre em conformidade com as disposições constitucionais e os princípios democráticos (SILVA, 2021). Ao fazê-lo, o Judiciário não apenas aborda o problema imediato em questão, mas também desempenha um papel fundamental na defesa e proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos.

A adoção, como sustenta Silva (2021), dessa postura ativa pelo Judiciário frequentemente emerge como uma resposta à lacuna deixada pela falta de ação do Poder Legislativo. Quando o Legislativo não atua de maneira adequada para abordar problemas urgentes, o Judiciário, ao interpretar a legislação de acordo com a Constituição e os princípios democráticos, preenche essa lacuna. Isso pode envolver tomar decisões que têm impacto não apenas no aspecto criminal, mas também em considerações mais amplas relacionadas à saúde pública, direitos individuais e escolhas morais.

O que se tem, portanto, é que o ativismo judicial tem o papel de preencher essa lacuna, garantindo que as demandas e necessidades sociais sejam atendidas de maneira mais eficaz, mesmo quando o processo legislativo está em um estado de lentidão. É uma forma de assegurar que a justiça e os direitos fundamentais sejam respeitados e promovidos, mesmo diante de desafios políticos ou burocráticos (SILVA, 2021).

O ativismo judicial, para Sentone (2019), oferece uma vantagem prática significativa ao permitir uma aplicação ponderada das normas legais. Isso implica considerar cuidadosamente os recursos disponíveis, os objetivos estabelecidos pelo sistema jurídico e os impactos concretos da norma em questão, com o propósito de proteger a pessoa afetada. Essa proteção pode ocorrer de forma direta e imediata, ou então através de comandos progressivos de implementação. Em outras palavras, o ativismo judicial não apenas se preocupa com a interpretação da lei em si, mas também com a

consideração das circunstâncias práticas e das implicações reais que uma decisão judicial pode ter na vida das pessoas envolvidas.

Essa abordagem mais flexível e contextualizada permite uma aplicação mais justa e adaptável do direito, levando em conta as particularidades de cada caso. Isso pode ser especialmente importante em situações em que a estrita aplicação da lei poderia resultar em injustiças ou dificuldades práticas. Portanto, o ativismo judicial desempenha um papel crucial na busca pela justiça e na proteção dos direitos individuais.

A atuação proativa do Judiciário reflete a necessidade de sua intervenção imediata para assegurar a concretização dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição, especialmente quando o Poder Legislativo se mantém inerte. A falta de ação por parte do poder competente em ajustar as normas à realidade social resulta em danos significativos, causando sérios prejuízos à saúde das mulheres, tanto em termos mentais quanto físicos. Além disso, evidencia a disparidade de condições, particularmente em relação às diferenças econômicas, e restringe a liberdade de escolha das pessoas envolvidas.

Essa intervenção ativa do Judiciário é crucial para assegurar que os direitos fundamentais, especialmente aqueles relacionados a questões de saúde e autonomia, sejam de fato respeitados e promovidos na prática. Sem ela, a inação legislativa poderia resultar em consequências sérias e injustas para certos segmentos da população, exacerbando desigualdades já existentes. Portanto, o ativismo judicial desempenha um papel essencial na busca pela justiça e na proteção dos direitos individuais em face de situações de silêncio ou inércia por parte do poder legislativo.

5. CONCLUSÃO

Por fim, pode-se considerar que as pesquisas e análises presentes neste artigo visam demonstrar com clareza e objetividade os lados da compreensão jurídica em conjunto com as partes negativas da não legalidade do aborto. Dessa forma, foi apresentado que descriminalizar o aborto seria a forma correta de obedecer às normas estabelecidas na Declaração dos

Direitos Humanos visando a integridade da vida humana, nesse contexto, da mulher brasileira.

Além disso, reforçar a importância dos posicionamentos das políticas públicas e ativação de maior participação e importância nas atividades relacionadas às medidas que podem ser tomadas pelas mulheres que não desejam ou não podem completar a gestação. É, pois, dessa forma que torna-se possível um melhor desenvolvimento no departamento social e de saúde das mulheres brasileiras.

REFERÊNCIAS

APOSTOLO, Nayara dos Santos. **Aborto: polêmicas doutrinárias sobre uma questão jurídica e social e sua legalização**. 2018, 87 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Bacharel em Direito do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 20 ago. 2023.

FALQUETO, Ana Claudia. **A descriminalização do aborto como forma de garantia dos direitos humanos das mulheres à margem da sociedade**. Monografias – Brasil escola UOL. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/direito/a-descriminalizacao-do-aborto-como-forma-de-garantia-dos-direitos-humanos-das-mulheres-a-margem-da-sociedade.htm>. Acesso em 19 ago. 2023

FERNANDES, João Marcelo Negreiros. Corrupção e violação a direitos humanos: obstáculos ao desenvolvimento brasileiro no século XXI. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 8, n. 2, 2020.

KOERNER, Andrei. Ativismo Judicial? Jurisprudência constitucional e política no STF pós-88. **Novos estudos CEBRAP**, p. 69-85, 2013.

MINIM, Valéria Paula Rodrigues et al. Análise descritiva: comparação entre metodologias. **Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes**, v. 65, n. 374, p. 41-48, 2010.

NETO, Elias Cândido. Decisões aditivas como representação do ativismo judicial? Uma análise da ADO 26. **Caderno Virtual**, v. 4, n. 49, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo Santos de. O sistema político brasileiro hoje: o governo do Supremo Tribunal Federal e legitimidade democrática. **Sociologias**, v. 15, p. 206-246, 2013.

PINHEIRO, Victor Sales. Ativismo judicial e discricionariedade neoconstitucional—uma reflexão sobre o voto do Ministro Barroso pela desriminalização do aborto no Habeas Corpus nº. 124.306/2016-STF. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, v. 15, n. 3, p. 1152-1194, 2022.

REMEDIO, Jose Antonio; CURTA, Marcos Costa. O princípio para o persona e a dignidade humana diante da expectativa de vida: caso da arguição de descumprimento de preceito fundamental 442-DF. **Duc In Altum-Cadernos de Direito**, v. 13, n. 30, 2021.

ROSSI, Amélia Sampaio. Direitos Fundamentais e Direitos Humanos: o estreitamento das fronteiras conceituais e a necessidade de um diálogo entre a órbita jurídica interna e internacional. **Opinión Jurídica**, v. 18, n. 37, p. 209-230, 2019.

SENTONE, Andressa Tanferri. A Desriminalização do Aborto e o Ativismo Judicial: a proteção dos direitos fundamentais da mulher. **Revista de Direito Penal, Processo Penal e Constituição, Goiânia**, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2019.

SILVA, Roberto Caetano. Direito à vida e abortamento: um debate a partir da ADPF nº 442. **Portal de Trabalhos Acadêmicos**, v. 8, n. 3, 2021.

SILVEIRA, Adriana; PRIETO, Rosângela. Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 3, 2012.

SOUZA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUTO, Denise Rangel. **Ativismo judicial e a desriminalização do aborto pelo Supremo Tribunal Federal**. 2017, 46 f. Monografia (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em convênio com a Escola da Advocacia-Geral da União. Porto Alegre, 2017.

CAPÍTULO 3: CARTOGRAFIA SOCIAL E DIREITO À CIDADE: EXPERIÊNCIA DE ENSINO DAS RELAÇÕES SOCIOESPACIAIS NO ENSINO MÉDIO

Eduardo Felinto Santiago
Maria Heronildes Creusa de Lima Santiago

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os resultados e faz uma releitura de uma intervenção didática que objetivou experimentar o uso da cartografia social nas aulas do componente curricular Sociologia. Pretendeu-se avançar em práticas pedagógicas interdisciplinar a partir da elaboração de mapas a serem utilizados como recurso didático-metodológico. No estudo, a intervenção metodológica interessou perceber como a utilização da cartografia contribui como estratégia analítica da relação socioespacial em sala de aula.

A intervenção inicial aconteceu por ocasião da realização do curso de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E o objetivo deste texto é descrever os resultados do estudo e apresentar a experiência do uso de técnicas do método da cartografia social e confecção de mapas que foi realizada com estudantes em nível médio com a finalidade de estudar as relações socioespaciais e, na oportunidade, fazendo uma releitura da utilização da estratégia e metodologia para pensar o estudo do Direito à cidade a partir dos materiais produzidos pelos estudantes que possibilitou a contextualização e a análise interdisciplinar de diversos temas.

A intervenção didática aconteceu em aulas realizadas na Escola Assis Chateaubriand que é vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco e atende alunos do Ensino Médio. Favoreceu a escolha dessa escola, o histórico da comunidade, com cenário de frequentes tensões e lutas análogas a contexto em que acontece experiência de elaboração de cartografia social.

A comunidade de Brasília Teimosa é uma das principais referências na Região Metropolitana do Recife (RMR) quando se fala de situação conflituosa

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

e disputas territoriais vivenciadas pelos moradores pela posse e propriedade da terra. Está localizada na sexta Região Política-Administrativa da capital pernambucana (RPA-6), às margens do Oceano Atlântico, numa Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), contígua à área pertencente ao Forte do Recife e de outras comunidades, tais como Boa Viagem e Pina.

Figura 1 - Localização do Bairro de Brasília Teimosa na RMR



Fonte: Wikipédia, 2017.

Com 18.334 habitantes espalhados por 5.464 domicílios, é a comunidade com a maior densidade demográfica na capital pernambucana: 302,81 habitantes por hectare (IBGE, 2010). A figura 1 mostra Brasília Teimosa (destacada em vermelho) está situada, conforme Passos (2010), “em uma pequena península, onde de lado tem o mar e do outro um braço do Rio Capibaribe. Com uma das mais lindas paisagens do Cais José Estelita, está atraindo as atenções do setor da construção civil”. As figuras 2 e 3 ilustram não só a localização privilegiada de Brasília Teimosa, mas também apresenta indicativo da condição socioeconômica dos moradores que estão nos bairros vizinho, principalmente em Boa Viagem.

Figura 2 - Brasília Teimosa (em primeiro plano). Ao fundo, os bairros do Pina e de Boa Viagem



Fonte: JCImagens

Na figura 3 a linha vermelha destaca os limites da comunidade e complementa a figura 2 realçando não só a boa localização que fica próxima ao centro da cidade, mas também exibe a Brasília Teimosa ladeada por um curso d'água valorizando mais a área e aguçando o interesse de empresário para fins de especulação imobiliária.

Por conta dessa localização, a comunidade tem sido alvo constante dos interesses do mercado imobiliário da cidade, em busca de espaços para construção de novos empreendimentos. A pretensão de setores empresariais do mercado imobiliário na capital pernambucana conflita com os interesses de uma parcela considerável de moradores que se mobilizam e lutam pela regularização da posse da terra para fins de moradia.

Essa mobilização por moradia inicialmente para ocupar os espaços e, posteriormente, para ter as condições básicas para residir em Brasília Teimosa com transporte, saneamento, água, energia, etc., data da chegada dos primeiros moradores que se reuniam para debater os problemas da comunidade e apoiado pelo Padre Jaime organizaram em 1966 o Conselho de Moradores.

Figura 3 - Limites do Bairro de Brasília Teimosa



Fonte: Google Earth, 2017

A história de ocupação da localidade é marcada pela forte organização política de seus habitantes, em suas constantes idas e vindas decorrentes das remoções forçadas pelo poder público. Essa tensão constante entre moradores, segmentos do ramo imobiliário e o poder público não é apenas do passado, mas ameaça ainda presente nas vidas dos que ali residem.

Várias comunidades da RMR tiveram experiências análogas no sentido da gentrificação do espaço urbano. Áreas com forte potencial econômico, mas ocupadas por uma população economicamente desfavorecida, têm seus moradores retirados de suas moradias, demolidas em nome do desenvolvimento.

Segundo Bloomfield (2010) “a produção do espaço pode ser entendida, então, como um processo em que o universo reificado, ou o das instituições, impacta os indivíduos com as suas coerções – para terem êxito em suas investidas por ordenação do espaço social”. Essa citação ilustra o cenário que coloca grupos sociais em disputa por questões que permeiam a posse e utilização material ou simbólica do espaço. No entanto, a autora ressalta que esses grupos também se veem “obrigado a ir a busca do desenvolvimento da imaginação, dos desejos e das representações dos cidadãos/consumidores, dos espaços vividos, que não absorvem e reproduzem de forma passiva as imposições do universo reificado”. O mesmo parece se aplicar à cartografia e aos mapas, utilizados como metodologia e instrumento político nesta intervenção.

A cartografia, de acordo com Joly (1990), “é ao mesmo tempo uma ciência, uma arte e uma técnica” que por meio de símbolos representam determinadas relações de espacialidade a partir das escalas priorizadas ao confeccionar o mapa. Segundo Assis (2010), “a história dos mapas está inextricavelmente ligada à ascensão dos Estados Nacionais e ao estabelecimento do sistema de colônias: mapear significava controlar territórios e legitimar novos domínios”. O próprio ato de cartografar, “evoca questões de poder, de afirmação de identidade, de autogestão e controle dos recursos naturais”. O mapa, “como meio de registro e representação, está vinculado ao poder de nomear e situar o outro” (ARAÚJO, 2010, p. 20).

A cartografia tem assumido protagonismo em diversos espaços, tempos e grupos que utilizam o mapa para se afirmar. Segundo Santos (SANTOS, 2012, p. 8), distintas experiências cartográficas “denunciam que a linguagem e a formação discursiva da cartografia se apresentam como formas de saber-poder, tornando-a objeto de disputa”. Para Santos “As

formas de expressar a realidade (signos, símbolos, e suas combinações) aparecem, então, como instrumentos de dominação”.

O mapeamento possibilita informações de diversos aspectos dos espaços físicos ou simbólicos de uma localidade e das relações sociais estabelecidas no espaço. Segundo Coli. (2010) “a racionalidade técnica situar-se-ia, portanto, numa intersecção entre a ideologia e a técnica em que ambas se juntariam para controlar os seres humanos e recursos em conformidade com aquilo que ele denomina por ‘Códigos Técnicos’.

Nesta intervenção, pretendeu-se utilizar nas aulas a técnica de mapeamento para que os estudantes tenham contato com o conhecimento cartográfico, possam construir representação socioespacial, percebam as especificidades e os conflitos existentes no lugar. E desta forma, por meio do ensino, e tal como propõe Santos (2012) “propomos a ideia de ‘ativismos cartográficos’ para compreender este campo de tensões produzido na relação entre novas formas de cartografar e disputas sociais”.

2. METODOLOGIA

A intervenção didática teve caráter qualitativo, por trabalhar com contextos particulares e dialogar com as percepções dos estudantes, que tiveram autonomia para elaborar mapas a partir de seus interesses, subjetividades e experiências particulares.

Foram realizados estudos dos referenciais teórico-metodológicos relacionados à cartografia social, educação em direitos humanos na Educação Básica, ciências sociais e levantamentos a respeito da história de Brasília Teimosa. As sequências didáticas ocorreram 17 aulas para os alunos do 3º ano do ensino médio, em formato de oficinas, nas quais os discentes foram estimulados a produzir material que registrasse o seu percurso formativo. Neste trabalho o “Mapa da situação habitacional e dos principais problemas” da comunidade são analisados.

Para elaborar o fascículo temática, os estudantes coletaram dados por meio de relatos, entrevistas, entre outros registros que tiveram a finalidade de aproxima o olhar para o cotidiano da comunidade. Durante as aulas os

estudantes analisaram às principais características e elementos que compõem os mapas e a forma de produção desses dados, deixando-os cientes da autonomia que têm para utilizar os elementos da linguagem cartográfica universal ou não. Os discentes em grupo com temas específicos listaram os pontos significativos de sociabilidade na comunidade relacionados à temática com a finalidade de produzirem seus próprios mapas.

A sequência didática objetivou o olhar mais próximo dos acontecimentos, dos fatos e dos atores sociais espacialmente referenciados na etapa de investigação para posteriormente colocá-los em um mapa do bairro, elaborado por eles próprios, a partir de um mapa base da comunidade que foi disponibilizado para escolha dos alunos.

Conforme faz referência Santos (2012) e Ribeiro (2009), nas oficinas de elaboração dos mapas, os discentes identificaram os locais de sociabilidade a serem mapeados, criaram simbologia e legenda que melhor representassem a realidade que escolheram retratar do lugar onde vivem e do conhecimento que tem da cidade.

Na atividade de campo os estudantes estabeleceram diálogo entre eles e com os moradores para coletar dados de acordo com o tema do mapa em estudo. Conforme Silva (2010, p 45) ao tratar do papel da Educação Básica na formação sujeitos de direitos diz que “a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modifica-lo”. No campo foram coletados diversos registros que contribuíram para encaminhar a estratégia didática de confrontar nas aulas o senso comum, ou as referências sociais iniciais com os temas em estudo ou componente curricular em estudo.

Quanto à temática proposta, ao confrontar o cotidiano, os estudantes tiveram a oportunidade de pensar o direito à cidade, analisando aspectos de como se materializa a regulação do espaço e estudaram como as tensões impactam os moradores no usufruto dos direitos fundamentais. Segundo Prist e Bucci (2021, p. 630) “à regulação das relações socioeconômicas que moldam a produção do espaço urbano e à garantia dos direitos fundamentais relacionados ao uso e fruição da cidade” está relacionada ao direito à cidade.

Nesta intervenção metodológica, assim como Segundo Prist e Bucci (2021, p. 630) buscou-se considerar e “demonstrar que uma compreensão adequada do Direito à Cidade, ainda que sob uma perspectiva que considere seus aspectos jurídicos, exige um olhar para fora do Direito, em direção às práticas sociais e políticas”.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo cartografia social é utilizado neste projeto para designar formas de organização e mobilização de pessoas e grupos empenhados em retratar sua própria realidade socioespacial a partir da elaboração de mapas. Nas palavras de Ribeiro (2009), é uma cartografia “construída pelo conhecimento vivido da cidade, por saberes populares, por praticantes dos lugares e pela solidariedade”. Nesse tipo de cartografia, se cria a própria simbologia para melhor representar a especificidade e identidade do espaço a ser cartografado. Resultados dessa metodologia são os mapas que representam formas de uso do território, tornando visíveis o que os mapas comuns normalmente desconsideram. Conforme Santos (2012) trata-se “um processo no qual membros de um determinado grupo registram quem são, onde e como vivem”.

É um tipo de cartografia que dialoga com os anseios de representação espacial dos moradores. Segundo Cáceres (2010), “a falta de reflexão sobre a cartografia social se explica, em parte, porque a maioria das vezes esta é tomada como mera ferramenta técnica e não política, na qual o que tem importância é o mapa e não o que está em torno a ele”. No entanto, com a utilização da cartografia social “deu-se ao longo do tempo um processo de politização das práticas de apropriação territorial” (ACSELRAD, 2010, p. 24).

Na cartografia social, os sujeitos cartografantes são os membros de um determinado grupo, em diálogo com a finalidade de cartografar o local em que circulam, a partir do levantamento de pontos nos espaços de sua referência, enquanto moradores da comunidade ou participantes de determinado grupo social. Esses sujeitos têm autonomia para definir a escala,

a legenda e cartografar, a partir de simbologia, representando da melhor forma sua realidade, identidade, e o definindo o que vai constar no mapa.

Cartografar dessa forma em sala de aula, em contraposição a formas de mapeamento por agente externo, considerando que “os mapas são territórios, e mais, são territórios em disputa em verdadeira guerra simbólica de mapas” (FIALHO; PIRES; NEVES; SILVA e SILVA, 2015, p. 215) que essa intervenção experimenta trabalhar conteúdos de ensino observando os arranjos e as fronteiras na comunidade e propondo um “um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas” (MAGNANI, 2002, p. 17).

Neste sentido, essa proposta se apoia nas contribuições de Viana Jr (, 2009, p. 37) Fialho; Pires; Neves; Silva e Silva, (2015, p. 214) e Magnani (2002, p. 17) para propor aos estudantes experiências cartográficas como parte da estratégia de mapeamento, aproximando-os dos contextos para que observem de perto as vivências nos espaços de socialização, levantem os dados do campo a partir de observação direta, reunindo as informações dos diários de campo, dos diversos relatos, dos mapas, entre outras formas de registos para descrever a vida social das moradoras da comunidade e construir uma narrativa do local a ser representado por meio de mapas, revelando os contrastes, as semelhanças, diferenças e tensões presentes no interior da comunidade.

Tal perspectiva de cartografar na direção de aproximar os anseios dos alunos para olhar de perto sua realidade de forma crítica e contextualizada, dialoga com Silva (2010, p. 57), quando trata do tema Educação em Direitos Humanos como uma política de Estado, a autora pontua que o aluno “deve ser o autor e ator do processo de construção do conhecimento, e a escola é o locus das aprendizagens cognitivas e afetivas, por meio dos processos de investigação, problematização, elaboração e sistematização do conhecimento”, observa-se nessa citação muita relação com a intervenção metodológica proposta neste trabalho.

Os estudantes nas “primeiras experiências etnográficas procuraram descrever a dinâmica do bairro no seu cotidiano e assim, identificar formas” de socialização (FIALHO; PIRES; NEVES; SILVA e SILVA, 2015, p. 214). Na sequência os discentes realizaram atividades para desenvolver o olhar de perto e investigativo a partir das situações didáticas que foram propostas em contraposição a um olhar de passagem, sem a devida atenção aos equipamentos e as práticas do local.

é neste plano que entra a perspectiva de perto e de dentro, capaz de apreender os padrões de comportamentos, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjunto de atores sociais cuja a vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos. (MAGNANI, 2002, p. 17)

Enfim, essa intervenção didática também

Parte do pressuposto de que os espaços físicos constituem lócus de socialização e que o olhar cuidadoso sobre ele, a partir de um instrumental teórico e metodológico diversificado, pode dar visibilidade a aspectos ainda não percebidos nas relações sociais. (FIALHO; PIRES; NEVES; SILVA e SILVA, 2015, p. 214).

A cartografia social, opção adotada neste trabalho, assume estratégia metodológica participativa, na perspectiva de envolver os sujeitos cartografantes com o processo de elaboração da representação do lugar de pertencimento, a partir da percepção de suas vivências e identidades.

Na intervenção foi proposto aos estudantes o papel de observar as diversas formas de apropriação do espaço, a localização dos territórios e representação das vivências, utilizando-se para isso da linguagem cartográfica como estratégia didática para estudar as relações socioespaciais e, conforme Ribeiro (2012, p. 5), “atualizar a nossa leitura do espaço e sociedade, ou seja, dos nexos entre o espaço e a sociedade em meio a essas novas configurações da ação dominante, cada vez mais apoiada pela técnica”.

No trabalho assim como em Fialho; Pires; Neves; Silva e Silva (2015, p. 222), “o território é definido como área de uma prática social, de um comportamento, de uma categoria social. É no interior desta região delimitada que os indivíduos dos grupos se sentem em afinidade”. E entende, que “pertencer a um território é acima de tudo querer e sentir-se reconhecido nele. A territorialidade diz respeito a esse sentimento, ou seja, o de pertencimento

a um território” (RICETO, 2008, p. 149). Considerar essas diferenciações conceituais no planejamento é importante para o docente trabalhar o conteúdo do componente que leciona e também articular possibilidades de atividade interdisciplinar.

Observados esses aspectos iniciais do trabalho com cartografia do tipo social, faz-se necessário abordar a relação implicada nas opções metodológicas para prática pedagógica no ensino e estudo de diversos temas. Neste sentido, é importante frisar que, diferente das práticas tradicionais de mapeamento e de ensino, essa abordagem da cartografia social solicita metodologia e “instância de aprendizagem ativa e dialógica, que se processa dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo e através de vários formatos linguísticos presentes nas sociedades contemporâneas” (QUEIROZ e NEVES, 2013, p.156). Desta forma, cabe ao docente, ao utilizar a cartografia social no ensino, problematizar as relações sociais a partir das representações dos estudantes em relação aos diversos temas e áreas de conhecimento em estudo, utilizando-se de estratégias pedagógicas diversificadas, favoráveis a uma pedagogia ativa, por ser a ação mais compatível com uma proposta metodológica participativa. Isso contribui para fazer emergir em sala de aula situações significativas para os estudos dos conteúdos dos componentes curriculares ou de diferentes temáticas e áreas de conhecimento. Segundo Lima e Costa (2012, p 84),

a cartografia social difere da forma convencional de como é trabalhada a cartografia em determinadas escolas conteudistas, que leva os estudantes a identificarem no mapa elementos da paisagem apenas com o intuito de localizar pontos e debater exclusivamente os conceitos dos elementos cartográficos.

No planejamento da sequência didática o professor deve observar as referências teóricas e metodológicas que orientam sua prática e as contribuições oriundas das produções e reflexões referentes ao ensino na Educação Básica e componente que leciona. O diálogo teórico entre as diversas concepções de ensino é importante para ajudar a pensar os pressupostos que orientam a rotina do docente com a finalidade de atingir os objetivos de ensino ao propor as atividades para os discentes, assim como para obter qualidade nos resultados em termos de aprendizagem.

A partir das contribuições de Magnani (2002); Fleuri (2003); Ribeiro (2012); Queiroz e Neves (2013); e Fialho; Pires; Neves; Silva e Silva (2015), observo que a cartografia pode ser favorável à efetivação do diálogo em sala de aula, na perspectiva da Educação Intercultural, porque possibilita ao docente, segundo Lima e Costa (2012, p 88), apresentar por meio da produção dos estudantes “os conceitos de territorialidade e lugar que vão sendo introduzidos como o espaço de vivências, onde as experiências de vida ocorrem nas relações cotidiana de lazer, trabalho e conflitos sociais” e são esses relatos fundamentais para o estudo contextualizado dos temas.

De acordo com Freire (1987) o envolvimento e a organização do conteúdo programático devem acontecer “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” e que desafie as massas no nível intelectual e da ação política.

Quanto às práticas relacionadas ao ensino, a cartografia deve assumir o papel, a partir de seus próprios atributos, de forma e conteúdo, para colaborar com a mediação da atividade pedagógica, cumprindo o papel de um recurso didático que pode contribuir para uma melhor e mais eficiente interação entre professor, estudante e o conhecimento. Assim, as características próprias ao campo da cartografia, tais como apresentação visual, cores, escala, simbologia, legenda, entre outras ferramentas da linguagem cartográfica, são instrumentos interessantes para o processo de ensino e aprendizagem.

O uso da cartografia nas aulas pode favorecer, em relação à construção de conhecimentos contextualizados e para análise interdisciplinar de diversos temas ligados “à necessidade de ampliar as esferas dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano” (FERNANDES, 1954, p. 90).

Nas atividades foram elaborados mapas temáticos ou situacionais. Os dados obtidos com essas atividades foram trabalhados ao longo das aulas e serviram de ponto de partida para a apresentação e estudo de temas, conceitos e teorias que suscitaram aprofundamento interdisciplinar. Neste

texto apresento, conforme mapa 1, a representação dos estudantes em relação à situação habitacional da comunidade de Brasília Teimosa, os principais problemas elencados e potencialidades.

Mapa 1 - Mapa da situação habitacional e dos principais problemas



Fonte: elaboração pelos estudantes utilizando mapa base extraído do Google Maps, 2017.

Com a representação socioespacial dos alunos (mapa 1), foi possível a partir dele construir uma narrativa da percepção dos estudantes em relação à comunidade, as preocupações, afetividade e como eles usufruem o lugar. O grupo com o tema da situação habitacional da comunidade deu ênfase em sua narrativa nos aspectos relacionados às mudanças ocorridas, às opções de lazer, às dificuldades que o bairro enfrenta em relação à insegurança, entre outras questões relatadas. Nota-se nas questões trazidas pelos estudantes, relação com a complexidade da definição do conceito de direito à cidade, que de acordo Prist e Bucci (2021, p. 630) engloba tanto questões mercantilistas relacionada ao valor troca, quanto a situações conectadas ao valor de uso e acesso aos bens e serviços na comunidade.

De acordo com o estudante 1, o bairro “*mudou bastante de uns tempos para cá, digo isso como morador, cresci aqui e até hoje vivo aqui. Antes tudo era tão bom, os vizinhos se ajudavam, crianças brincavam na rua até tarde, hoje não é mais assim*”. E complementa “*com a falta de segurança e patrulhamento policial, é inevitável não se sentir inseguro. Eu mesmo não me sinto mais seguro como antigamente. Deve ser porque eu cresci e comecei a ver as coisas de um novo jeito, as coisas como elas realmente são*”.

A comunidade tem na orla um local para lazer, passeios, distrações e atividades profissionais. Essas inúmeras possibilidades tanto alimentam a cobiça de grupos econômicos do setor imobiliário, quanto aguçar desejo de parcela significativa dos moradores para permanecer na comunidade, como faz referência outro estudante 2: “*eu gosto muito da Brasília, por conta da sua cultura, pelo “teimoso” passado. É um bom lugar para morar, onde se tem muitos pescadores, tem a praia buraco da velha*”. E acrescenta “*por isso, professor nós, sabemos que somos pequenos, somos sardinhas, eles os tubarões, mas juntos somos cardume, somos fortes e vencemos*”.

Outra estudante 3 ressalta pontos que apareceram em vários relatos, quanto ao comércio diversificado, localização privilegiadas e as alternativas para lazer, quanto escreve que Brasília Teimosa “*é um bairro bem populoso onde temos vários comércios, temos de tudo um pouco, onde tudo é perto: lojas, mercados, lanchonetes, vendas de materiais de construção*”.

Essa combinação entre potencialidades e fragilidades interfere na dinâmica social da comunidade nos vínculos e nas relações entre moradores, visitantes e as pessoas que trabalham na comunidade como faz referência o estudante 7:

“mesmo com as dificuldades, com todos os problemas, meu bairro tem um significado muito grande, pois aqui eu cresci, criei vínculos de amizades, mantendo um relacionamento há 2 anos e 11 meses e gosto bastante dos lugares que são próximos, como o shopping Rio Mar, o centro da cidade e as praias. Enfim, vivo em um bom bairro, mas para mudar as situações desagradáveis, é necessário nos reunirmos e procurarmos nossos direitos, fazendo também o bem ao próximo, pois para o mundo mudar, só depende de nós”.

A aproximação dos estudantes dos moradores mais antigos de Brasília Teimosa contribuiu para os estudantes perceberem como as pessoas vivenciam a comunidade de forma diferente. A observação do mapa síntese favoreceu para revelar os contrastes expressos em suas falas, nos escritos ou mesmo nas imagens e nas paisagens do lugar, que revelam muitas vezes a desigualdade social e desconformidade em relação a obrigatoriedade da norma e a flexibilidade da lei para determinado segmento mais favorecido socioeconômica.

4. CONCLUSÃO

O período da intervenção didática foi o momento de uma interlocução com os estudantes no sentido de trazer os conhecimentos dos componentes com mais centralidade na análise para dialogar com o mapeamento realizado na comunidade a partir de espaços e personagens de interesse deles, seguindo as pistas apresentadas pelos próprios alunos para chegar aos pontos que apresentam maior relevância para a leitura da vida social dos moradores da comunidade.

O percurso auxiliou o estudante perceber as pessoas na comunidade inseridas num contexto histórico, desempenhando um papel social, detentoras de conhecimento, de direitos, de lembranças, de biografia e história, além de possuidora de informações que podem ajudar a elucidar inúmeras situações que foram resultados de vários processos históricos que estão registrados na memória dos moradores mais antigos e na história do lugar e que precisam ser estudados para que nunca mais aconteçam ou para que eles cada vez mais se sintam cardume na defesa do direitos à cidade.

O estudo cartográfico exige mais tempo de contato com as vivências da comunidade para aprofundar os aspectos levantados pelos estudantes, no entanto, a partir do que foi possível coletar muitas das informações mostraram-se importantes e possibilitaram pistas para auxiliar os estudantes a construir narrativa de aspectos específicos da vida social da comunidade surgidos em torno dos pontos levantados para o mapeamento. O estudo dos temas dos outros grupos foi importante para estudar não só como os problemas listados se inter-relacionam, mas também como eles são fenômenos presentes em outras comunidades e estão interligados ao estudo do direito à cidade que uma luta constante dos moradores da comunidade de Brasília Teimosa desde as primeiras ocupações.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henry. Mapeamentos, identidades e territórios. In: ACSELRAD, Henry (org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais:** marcos para o debate. Rio de Janeiro: UFRJ/PPUR, 2010. Cap. 1. p. 9-45. Disponível em:

<http://www.ettern.ippur.ufrj.br/central_download.php?hash...id=151>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ARAÚJO, Lúcio. Lugar, representação e resistência. In: WASHINGTON, Cláudia; ARAÚJO, Lúcio; GOTO, Newton. **E/Ou:** recartógrafos. Curitiba. 2010.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Conflitos Territoriais e Disputas Cartográficas: Tramas sociopolíticas no ordenamento territorial do Oeste do Pará. In: ACSELRAD, Henry (org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais:** marcos para o debate. Rio de Janeiro: UFRJ/PPUR, 2010. Cap. 1. p. 163-193. Disponível em: <http://www.ettern.ippur.ufrj.br/central_download.php?hash...id=151>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BLOOMFIELD, Tania. Projeto de intervenção urbana galerias subterrâneas e os descartógrafos: intercâmbios entre Arte e Geografia, em Curitiba. In: WASHINGTON, Cláudia; ARAÚJO, Lúcio; GOTO; Newton. **E/Ou:** Recartógrafos. Curitiba, p. 48-57, 2010.

CÁCERES, Luz Stella Rodríguez. Direitos territoriais e mapeamento participativo na América Latina. In: ACSELRAD, Henry. (org.) **Cartografia social e dinâmicas territoriais:** marcos para o debate. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR. 2010. P. 123-161. Disponível em: <http://www.ettern.ippur.ufrj.br/central_download.php?hash...id=151>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COLI, Luis Régis. Geográfica e iniciativas participativas de mapeamento: estratégias, ambiguidades e assimetrias. In: ACSELRAD, Henry. (org.) **Cartografia social e dinâmicas territoriais:** marcos para o debate. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR. 2010. P. 94-122. Disponível em: <http://www.ettern.ippur.ufrj.br/central_download.php?hash...id=151>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FERNANDES, Forestan. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. **1º Dossiê de Ciências Sociais**, São Paulo: CEUPES, 1985.

FIALHO, Vânia; Pires, Maria Jaidene; Neves, Rita de Cassia Maria; Silva, Emerson Pereira da e Silva, Maria Marluce S. Gomes da. **Espaços compartilhados e práticas vividas: cartografia social e espaços de mobilização do bairro de Santo Amaro.** 2015. Disponível em: <eer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/download/53149/32903>. Acesso em: 25 nov. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

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

JOLY, Fernand. **A Cartografia.** São Paulo: Papirus, 1990.

LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. **Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/ quilombolas da Amazônia.** 2012. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3189>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor DE PERTO E DE DENTRO: notas para uma etnografia urbana". **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 17, n. 49. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6909200200020002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2017.

PASSOS, Tânia. **Recife:** O boom de Brasília Teimosa. 2010. Disponível em: <<http://www.blogdasppps.com/2010/01/recife-o-boom-de-brasilia-teimosa.html>> . Acesso em: 06 jul. 2016.

PRIST, Arthur Hirata; BUCCI, Maria Paula Dallari. Direito à Cidade e esfera pública: entre a participação política e a renovação jurídico-urbanística. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 51, n. 23, p. 629-650, 07 dez. 2020. Bimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/XNCz3sb8YPdkf8xQWTbqqGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.

QUEIROZ, Paulo Pires de; NEVES, Fagner Henrique Guedes. Conhecimento sociológico escolar e educação intercultural: dilemas e problematizações. **RevistAleph**, Rio Janeiro, VII, nº 20, p. 149-162, dez 2013. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/65>> acesso em: 02 abr. 015.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Cartografia da ação social: região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Poggiese, Hector; Egler, Tâmara Tania Cohen (Org.). **Otro desarrollo urbano:** ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática. Buenos Aires: Clacso. p.147-156. 2009. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/poggiese/14torres.pdf>. Acesso em: 08 ago 2016.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Territórios da sociedade, impulsos globais e pensamento analítico: por uma Cartografia da Ação. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 08, n. 1, p. 03-12, jan. / jun. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/3295/4567>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

RICETO, Alisson; SILVA, Vicente de Paula da. **O território como categoria de análise da Geografia. Caminhos da Geografia.** 2008. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/15774/8919>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SANTOS, Renato Emerson dos. Disputas cartográficas e lutas sociais: sobre representação espacial e jogos de poder. In: COLÓQUIO DE GEOCRÍTICA, XII, 2012, Bogotá. Disponível em

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

<<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/16-R-Nascimento.pdf>>. Acesso em 04 set 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado?. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; MORAES FILHO, Ivan; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares; CARBONARI, Paulo César; BALESTRERI, Ricardo Brisolla; VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

VIANA JUNIOR, Aurélio. **O reencantamento da cartografia**. 2009. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/o-reencantamento-da-cartografia/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CAPÍTULO 4: CONTRIBUIÇÕES DAS ESPIRITUALIDADES DE(S)COLONIAIS PARA A CULTURA DE PAZ NO CAMPO EDUCACIONAL

Arthur Silva de Andrade¹

1. INTRODUÇÃO

Buscando realizar um primeiro movimento de contextualização geral do ensaio em discussão, é importante destacar que o mesmo é parte integrante de um estudo maior, sendo decorrente de uma dissertação em realização pelo próprio pesquisador, a qual busca enquanto objetivo central gerar contribuições para a transformação humana no campo educacional a partir de uma compreensão sobre as espiritualidades de(s)coloniais, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU/UFPE).

A categoria das espiritualidades de(s)coloniais anteriormente apresentada está no desenvolvido ensaio em articulação à cultura de paz, sendo esta última uma categoria definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) enquanto um programa de ação que visa um conjunto de valores, atitudes e tradições baseados no respeito à vida e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, como conceituado por Damiani, Hansel e Quadros (2017), ao mesmo tempo que também é destacado que a educação possui como principal missão a humanização, portanto, sendo uma articulação de grande contribuição para o desenvolvimento de uma educação para a paz.

O termo humanização em seu entendimento dentro do campo educacional é de suma importância em nosso estudo por fornecer condições para se discutir mais adiante a ideia de educação como processo de formação humana. Assim sendo, em busca de promover sucessivos complementos a esse entendimento, compreendemos que a convocação dos estudos sobre a integralidade/transpessoalidade pode fornecer importantes

contribuições ao processo de formação humana, proporcionando uma visão multidimensional do ser.

À vista disso, é nesse momento que observamos a necessidade em ser incluída na educação a dimensão espiritual, a qual contempla as relações intra, inter e transpessoais, como discutido por Acioly-Regnier, Cunha e Ferreira (2018) em seus desdobramentos sobre a integralidade, transpessoalidade e multidimensionalidade e a sua consequente importância por resgatar a espiritualidade como dimensão básica dos processos formativos e assim haver a possibilidade de trans-formação humana.

O desenvolvimento integral, transpessoal e multidimensional anteriormente mencionado, é um aspecto centralmente importante para a compreensão da noção de espiritualidade alinhada ao campo da educação, uma vez que partindo de uma compreensão de educação que comprehende a integralidade, transpessoalidade e multidimensionalidade humana, sendo incluídos os seus aspectos relacionais e modos de ser presentes na educação que são geradores de processos de trans-formação humana. Deste modo, uma educação caracterizada por uma plural dimensão holística e integradora decorrida de uma experiência espiritual, como explicada por Arias (2010) uma noção de educação que busca gerar o religamento da afetividade à racionalidade intelectual.

Assim, sendo possibilitado através de noções plurais de espiritualidade, o movimento de deslocamento da lógica cognitivocentrada para outra cuja base é a experiência, enquanto aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, como referido por Larrosa (2021), tornando possível a compreensão de sermos partícipes de uma educação múltipla.

A espiritualidade é então referida como um caminho para a libertação interior, uma construção de formas de sentir e pensar onde são incluídos os afetos, o corpo e as relações com seres humanos e não-humanos, como conceituado por Ferrer (2017) e Heron (2006) sobre a cultura transpessoal participativa e embasadas pela perspectiva de(s)colonial por favorecer essas formas outras de conhecimento e aprendizagem de cosmovisões, saberes e modos de vida não-hegemônicos.

Neste instante é também importante destacar que a categoria assumida das espiritualidades de(s)coloniais parte de uma complexa rede de entendimentos, buscando facilitar a informação, o “(s)” é compreendido como um duplo marcador que reforça o movimento dobrado de enfrentamento decolonial (contra a estrutura política de colonização histórica ainda preservadas) e descolonial (contra as estruturas de colonialidade relacional-político-epistêmico mantidas), o referido duplo marcador entra então como importante indicador de que estamos inseridos numa lógica decorrida não só dos efeitos de colonialidade, mas de uma prática colonial presentificada (Mignolo, 2008).

Portanto, espiritualidades de(s)coloniais como uma noção de espiritualidade não-religiosa e múltipla em suas mais diversas manifestações, assim contrária à única perspectiva de pensar, sentir e agir próprio de um só mundo, e a partir disso ampliar as formas vivenciar/praticar o mundo. Assim, uma convocação em direção às ações concretas que nos auxilie na reconstrução de um mundo composto por mundos outros que fortaleçam as diversas visões do direito, como o discutido por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) em seus aspectos textuais contra as estruturas de poder do sistema-mundo capitalista moderno/colonial/patriarcal que fortalecem a via da colonialidade.

Em suma, o estudo se justifica através de múltiplos aspectos, uma primeira justificativa está em gerar contribuições descoloniais em educação, condição essa já geradora de tensionamentos contra a colonialidade do poder, do ser e do saber, própria de uma sociedade profundamente marcada pela violência ontoepistemológica; uma segunda justificativa, coerente ao que foi relatado anteriormente, está no favorecimento de se discutir aspectos de espiritualidade na educação através desse esforço de caráter descolonial, e assim melhor reaproximando o entendimento sobre a formação humana enquanto processo trans-formativo.

Por conseguinte, instaurando com isso um novo caminho para a libertação interior, uma construção de formas de sentir e pensar onde são incluídos os afetos, o corpo e as relações e consequente resultando numa

cultura de paz. Portanto, busca-se através deste ensaio fortalecer as diversas visões dos direitos humanos, como a aqui discorrida noção de espiritualidades de(s)coloniais.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo se caracteriza como do tipo ensaio teórico, resultante de uma pesquisa original teórica, em nosso caso uma dissertação de mestrado, possuindo atualmente o seguinte título: “Espiritualidades De(s)coloniais nas Experiências Brincantes do Maracatu Rural na Mata Norte de Pernambuco: contribuições para a trans-formação humana no campo educacional”.

Isto posto, o ensaio conta com uma apresentação lógica e reflexiva da temática das espiritualidades de(s)colonias em diálogo com a cultura de paz no campo educacional, mediante isso gerando discussões em defesa da possibilidade de trans-formação humana no campo educacional. Portanto, se tratando de um gênero textual de natureza argumentativa que visa uma análise de determinado problema, para assim atingir conclusões, como destacado por Severino (2017), aqui sendo buscado gerar contribuições das espiritualidades de(s)coloniais para a cultura de paz no campo educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção de resultados serão apresentados sinteticamente os achados centrais da investigação maior, sendo ela a já referida dissertação em desenvolvimento, articulando isso com a cultura de paz, por ser a problemática central do nosso presente ensaio. Logo, partimos da perspectiva de educação enquanto um caminho de formação humana, o que destaca desde já o marcador contrário à lógica da modernidade/colonialidade, sustentando a perspectiva de educação aqui trabalhada, conferindo um sentido ontoepistêmico de descolonização do ser, do saber e do poder.

Em continuidade, é importante destacar que a discussão é teoricamente amparada pelo grupo pesquisadores e pesquisadoras do referido “Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade

Latinoamericano”, como o argentino Walter Mignolo, o peruano Aníbal Quijano, o colombiano Santiago Castro Gómez, a norteamericana e radicada no equador Catherine Walsh, entre outros; conjunto esse gerador de grandes contribuições para se tornar possível repensar uma educação outra em seus fundamentos ontológico, epistêmico, político e ético (Carvalho; Júnior; Moujan, 2020).

Assim, um esforço coletivo de libertação, indo mais além do ato de reivindicações políticas e questionamentos acerca da produção de conhecimento, o que era fortemente buscado nas ações decoloniais do século XIX e XX, sendo aqui proposto indicar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência à nível do ser, do saber e do poder que vão muito além do fim da dominação política das colônias, como o discutido por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) em decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.

Dando continuidade a esses gestos de descolonização em educação aqui discutidos, torna-se evidentemente necessário o movimento de resgatar o entendimento de formação humana em educação enquanto processo de trans-formação; para esse feito, é buscado unir a isso a importante categoria da espiritualidade, tornando possível fornecer maiores sentidos de integralidade/transpessoalidade para a educação enquanto trans-formação humana; uma cultura espiritual despedida da religião, uma espiritualidade que desloca o processo educativo de uma lógica cognitivocentrada, para outra cuja base é a experiência, na qual são incluídos os afetos, o corpo e as relações, como discutido por Heron (2006) em sua obra sobre a Espiritualidade Participativa e Ferrer (2017) em sua obra sobre Ensaios Transpessoais em Psicologia, Educação e Religião.

A noção de trans-formação humana no campo da educação é nitidamente compreendida como uma noção de emergência, por favorecer um educar para a cultura de paz. Ao ser afirmado que o ser humano se organiza de forma multidimensional, é referido que participa dos processos educativos dimensões que extrapolam o físico/cognitivo, como a dimensão sensorial, integrada dos estímulos recebidos, a dimensão emocional, integrada dos

estados e suas variações no campo das emoções, o que consegue gerar até tensionamentos na noção de competitividade exacerbada que tem embebido historicamente o universo educativo.

A caracterização central desse tipo de movimento descolonial abrange a ruptura com o caráter discursivo do social, o qual é designado mediante os sujeitos envolvidos nesse processo, representando a materialização na linguagem de fenômenos maiores, como é a colonialidade. Dessa forma, promovendo o descentramento das narrativas essencialistas dos sujeitos contemporâneos, propondo assim um movimento crítico à hegemonia euro/estadunidense moderna e através disso promovendo um processo de expressão da vida que não limita a expansão do eu.

Como discutido, a colonialidade é referente às situações de opressão diversas, como de gênero, étnicas e raciais. Condição essa histórica, marcada pelo exercício de domínio político, cultural e religioso sobre um determinado povo. Tomando como referência a categoria da religiosidade, também um dos aspectos centrais deste ensaio, indica-se uma necessidade extra-epistemológica do pensamento dominante nos países ocidentalizados, mas também se refere à necessidade de novas realidades, aqui denominado de ontologia, abrindo com isso espaço para a diversidade e pluriversidade ontoepistêmica e consequentes plurissaberes e saberes alter-nativos (Mignolo, 2003).

Sendo declarada através desses fatos a histórica condição de sujeitamento entre modernidade e colonialidade e por isso a necessidade do desprendimento com o modelo moderno/neoliberal impulsionador do desrespeito à vida, violência multifacetada, egoísmo diversificado, não-compreensão, não-solidariedade e descuido ambiental; uma vez que todos esses conjuntos de formas são contrários à cultura de paz através da educação, e, para isso, a concepção dessa educação torna-se condição essencial para a ocorrência efetiva dessa mudança paradigmática no campo de educação em os seus mais variados níveis de desenvolvimento, sendo eles formais, não-formais e informais, buscando uma educação em e para os

direitos humanos, baseados no respeito à vida (Damiani; Hansel; Quadros, 2017).

O discutido está também centralmente de acordo com o aspecto da religiosidade porque refere-se à colonialidade do ser, do saber e do poder, por intermédio de um processo de subalternização da história e dos saberes dos povos localizados no eixo não-ocidental. A hegemonia do eurocentrismo vem se mantendo desde o processo de colonização, e a sua condição de colonialidade promove desde então até o tempo presente a colonização dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, mantida mesmo após a independência política das colônias. O modelo cultural universal europeu (*habitus* como norma) foi se expandindo com o objetivo de dominação, assim como os aspectos religiosos, no caso dos europeus a religiosidade judaico-cristã (Mignolo, 2017).

A destacada hierarquia espiritual é predominantemente liderada pelo cristianismo, relegada graças à globalização da fé cristã e uma consequente marginalização das espiritualidades referidas como não-cristãs, racializando dessa forma idiomas, espaços geográficos, religiões, saberes, comportamentos, formas de organização social e econômica (Mignolo, 2017).

Manifestações discursivas e comportamentais essas que perduram na contemporaneidade, existindo assim hierarquias sociais, políticas, culturais e sobretudo religiosas. Esses são um dos principais marcadores da não-variedade de sistemas culturais que não cooperam entre si, e por isso tendo a necessidade de descolonizar também a espiritualidade, que aqui ainda damos a pluralização ao termo: “espiritualidade(s)” em busca de transgredir a já referida instauração de não-variedade de sistemas culturais (Mignolo, 2017).

Dessa forma, as diferenças culturais entre colonizados e colonizadores foram convertidas em valores e hierarquias, assim como a universalização da noção de homem enquanto representante maior de ser, e, por isso, carregando todas as formas de ser e estar decorrentes dessa noção de homem/humanidade, advindo da civilização (Mignolo, 2017). O outro lado da história fica sendo como de propriedade dos desumanos, a noção de

animalidade aqui coerente com o desviantes, como a tradição que possui suas raízes na pajelança indígena e em rituais africanos de nome catimbó, também conhecido por mandinga e feitiçaria, uma diferente concepção e consequente prática espiritual (Oliveira, 2007).

O catimbó é aqui referido e mantido enquanto uma interessante matriz espiritual por representar uma forma de espiritualidade decorrente ainda das origens da colonização, sendo uma prática denunciada diante do tribunal da inquisição no império e na primeira república, a qual, no decorrer dos anos, sofreu duras repressões por conta da sua condição alternativa (portanto, moralidade duvidosa) de espiritualidade que não aderiu a universalização europeia da noção de espiritualidade e ainda não adere ao ideal moderno de espiritualidade, prática essa insuportável a um país civilizado (Oliveira, 2007).

A imposição foi de que o Brasil deixasse a sua natureza e se tornasse civilizado, numa proposta de semelhança ao povo europeu, assim como deixar o catimbó em detrimento do catolicismo. Logo, um desraizamento do negro e do indígena de suas terras e de seu universo cultural por decorrência do sistema colonialista português, assim subtraídos de seus direitos de existir integralmente.

Em nossa atualidade encontramos o mesmo fenômeno em vigência só com uma articulação diferenciada, comumente chamado de neocolonialismo, seguidor dos mesmos lemas: colonizar, cristianizar, civilizar e desenvolver, marcadores esses da desigualdade e seguida inferioridade daquele outro que não europeu. Por isso os autores Rufino e Simas (2019) buscam realizar um movimento de ressignificar a noção de encantamento, o colocando junto à noção de integralidade, discorrendo assim sobre o encantado e a prática do encantamento dentro da noção de educação que aqui trabalhamos, uma educação comprometida com a transformação humana em prol do desenvolvimento humano.

O cristianismo como religião universal, única e verdadeira faz com que haja dificuldade de diálogo do cristianismo com as demais tradições religiosas e até mesmo o próprio reconhecimento das outras tradições religiosas como

tradições religiosas, pois, é habitual enquadrar essas outras formas de fé como falácia e influências do demônio.

Por isso, é preciso superar a concepção ocidental de mundo que se proclama universalista, totalizante e pautada por uma lógica excludente, preconceituosa e indolente, por isso o nosso esforço em propor espiritualidade(s) descoloniais. Logo, sendo realizado esse empreendimento é provável que o ser se abra para a verdadeira experiência do outro e assuma as consequências do reconhecimento dessa alteridade.

As espiritualidades de(s) coloniais proporcionam abertura para se pensar formas outras acerca da possibilidade de conceber a espiritualidade humana fora dos marcadores do projeto colonial, o qual, como já mencionado, se fundamenta nos conceitos de civilização e modernidade. Através disso, busca-se desvincular primeiro a confusão conceitual entre espiritualidade e religião, pelo fato da colonialidade ser tão forte, acredita-se ainda que a noção de espiritualidade é decorrente do cristianismo, logo, a humanização da vida pela fé cristã. Contrário a isso, busca-se com essa concepção expandir essa noção e englobar todas as faculdades epistêmicas humanas, como o racional, imaginal, somático, vital e estético (Heron, 2006; Ferrer, 2017).

Desse modo, destacam-se outros aspectos que fazem parte da existência, e não apenas aspectos fundamentados em uma matriz e por isso, e só por isso, unicamente existentes. Por isso também a necessidade de realizarmos esse esforço de olharmos para a experiência como formação, como destacado por Larrosa (2021) em que a experiência possibilita o conhecimento e que a experiência é impossibilitada sem as formas de pensamento, de linguagem, de sensibilidade, de ação e sobretudo de paixão, dessa forma situando o ser além dos marcos dominados pelo par ciência/técnica ou pelo par teoria/prática.

Observa-se então a necessidade de re-colocar em evidência a existência e devida notoriedade de grupos historicamente oprimidos pelo sistêmico colonialismo ocidentalocêntrico. Como já mencionado, a violência ontoepistêmica se apresenta como uma relação de poder e dominação sobre

o campo do conhecimento, o que permite a sobreposição de determinada visão de mundo sobre outras, tornando assim ontoepistemologias outras como marginais, decorrente desse monismo ontoepistemológico ocidental.

As tradições espirituais outras, não-ocidentalizadas, ficam, então, às margens enquanto reservas de uma humanidade perdida, logo, na zona da animalidade, a noção intrínseca nas espiritualidades descoloniais segue a favor da cultura de paz, contra o fundamentalismo religioso e a partir dele gerando sucessivos ganhos como um novo paradigma para reflexões sobre o ser humano e seu futuro, conseguindo gerar outras práticas pedagógicas possíveis pelo caminho de uma abordagem integral, transpessoal e multidimensional do ser de interface com a dimensão espiritual, oportunizando novas perspectivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas.

4. CONCLUSÃO

Ao criticar o monismo ontoepistemológico ocidental, tomamos uma atitude de transgredir a forma de poder moderna/ocidental vigente de estrutura hierárquica racial, epistêmica, cultural e de gênero. Assim, plantear a possibilidade efetiva e real de outras formas de produção de existir e conhecer. Uma concepção de educação como uma decisão ontológica, epistêmica, política e ética; descolonizar enquanto um esforço coletivo de compreender a colonialidade em sua complexidade para assim gerar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência.

Em suma, as espiritualidades sendo trabalhadas nesse contexto apresentam assim outros caminhos de desenvolvimento, busca por uma compreensão do humano a partir de modelos abrangentes, favoráveis a uma educação integral que visa sensibilizar o aspecto multidimensional do ser de diálogo direto com a abordagem participativa humana que é caracterizada através de cocriação espiritual, uma noção de espiritualidade que se desenvolve me coletividade, assim contra o individualismo moderno, junto a isso trata-se de uma noção de espiritualidade criativa, permitindo assim a

liberdade em criar para a pessoa no processo, o que já consegue gerar uma espécie de pluralismo participativo e um universalismo espiritual relaxado, não-dogmático e assim mais abrangente ao ser, portanto, uma concepção produtora de uma cultura de paz. Por conseguinte, percebemos ser necessária uma abertura de reflexão no campo educacional, no qual as teorias que sustentam a noção de “sujeito da educação” possam ser apreciadas criticamente, permitindo-nos ressignificar a visão hegemônica do sujeito educacional para além da cidadania democrática e da fixação no racionalismo, deslocando essa visão para uma análise voltada à integralidade, transpessoalidade e multidimensionalidade da formação humana no mundo com seus modelos de inclusão da dimensão espiritual, resultando numa educação enquanto um processo trans-formativo do ser, abrindo caminho para gestos de descolonização.

REFERÊNCIAS

ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria; CUNHA; Djailton Pereira da; FERREIRA, Aurino Lima. Psicología transpessoal: una abordagem integral do ser. **Formação humana e espiritualidades em questão** / organização : Aurino Lima Ferreira, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

ARIAS, Patrício Guerrero. **CORAZONAR**: una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder del saber y del ser. FONDEC, Asunción, 2010.

BERDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodispórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CARVALHO, Elnon Santos Silva; JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos; MOUJÁN, Inês Fernández. **Pedagogias de(s) coloniais: saberes e fazeres** -- Goiânia : Kilson Santos Silva Carvalho, 2020.

DAMIANI, Suzana; HANSEL, Cláudia Maria; QUADROS, Maria Suelena Pereira. **Cultura de paz: processo em construção** – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

FERRER, Jorge. **Participação e o mistério: ensaios transpessoais em psicologia, educação e religião**. Albany, Nova Iorque 2017.

HERON, John. **Espiritualidade Participativa: Adeus à religião autoritária**. Lulu Press. Morrisville, Carolina do Norte, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência** - 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2017.

CAPÍTULO 5: CIDADANIA DIGITAL PARA O ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS ONLINE CONTRA ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marta Milene Gomes de Araújo
Gustavo Leonardo Barreto Silva

1. INTRODUÇÃO

Com sua sede localizada no município de São Lourenço da Mata – PE, o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (Codai) é uma unidade de ensino da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), voltada para Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Fundado em 1936, associado à Secretaria de Agricultura de Pernambuco, teve sua história diretamente ligada com as origens da UFRPE ao ser incorporado à Universidade em 1957. Atualmente, tem entre os seus objetivos a formação cidadã e para o mundo do trabalho dos seus estudantes. Esses discentes, em sua maioria, possuem um perfil socioeconômico de renda familiar entre um a dois salários-mínimos.

Em razão de problemas estruturais do prédio sede do Codai, no centro de São Lourenço da Mata, no retorno às atividades presenciais pós-pandemia, em março de 2022, as aulas foram transferidas para a sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no Recife. Nesse contexto, os adolescentes passaram a lidar com novos conflitos ao acessarem espaços físicos reservados ao ensino superior e estranhos a eles até então.

A partir desse processo de austeridade, foi registrada uma série de ataques e constrangimentos públicos proferidos por universitários contra os estudantes do Codai, nas dependências da universidade, no transporte público e em ambientes virtuais. Alguns dos ataques questionavam sobre o tempo de permanência dos estudantes no espaço da universidade, como se não fossem bem-vindos na instituição, outras falas e posturas intolerantes tinham como característica o aspecto etário da adolescência e até ocorreram discursos de ódio contra a vida desses adolescentes, oposto ao comportamento esperado em um espaço educacional.

Como resposta a episódios de violência, o projeto Cuidar Codai juntamente com o Programa Cidadão Digital buscaram percursos pedagógicos em direção à Educação em (e para) Direitos Humanos (EDH). A primeira ação foi a criação de um grupo de trabalho formado por diversos membros da escola e 1 membro externo, a fim de coletar denúncias, acolher e cuidar da garantia de direitos dos estudantes do Codai. A partir desta comissão, foram planejadas ações educativas sobre cidadania digital em resposta a estes ataques, partindo da perspectiva dos direitos humanos.

Por meio desta oportunidade, buscou-se fortalecer entre estudantes adolescentes do Codai uma cultura de respeito à dignidade humana, como resposta oposta ao que estavam recebendo de pessoas adultas da UFRPE. Ao mesmo tempo, foi possível criar, compartilhar e consolidar experiências educativas com base em valores essenciais e sua transformação em práticas. Como aponta Rocha (2019, p.28),

Ao conhecer o que são os DH, os alunos comprometem-se com seu respeito, sua promoção e sua defesa, deixando de lado concepções distorcidas sobre essa temática, como aquelas que afirmam que direitos humanos são para defender criminosos.

O autor e a autora deste texto já tinham realizado outros trabalhos no Codai sobre cidadania digital antes, com ações voltadas para os temas privacidade e reputação na internet, educação midiática, relacionamentos saudáveis online e respeito e empatia. Desta vez, fez-se necessário voltar a tocar no último tema diretamente, sem abrir mão dos demais, já que estão todos interligados, com uma ação idealizada e nomeada por este autor como “Codai de #Resposta”, abordando tipos de violência na internet, suas consequências e como combatê-las de maneira responsável.

Nas próximas etapas deste trabalho, seguiremos com o relato dessa experiência, com a descrição da metodologia, a sequência didática e seus resultados.

2. METODOLOGIA

A seguir, faremos um relato de experiência de violência contra adolescentes e de que forma o tema foi tratado sob a ótica da cidadania digital, promovendo importantes reflexões sobre direitos humanos, cultura de paz, diretamente, e indiretamente, sobre segurança pública, tema deste congresso.

A cidadania digital pode ser compreendida como o exercício dos direitos e deveres do indivíduo durante o uso de tecnologias digitais e da internet em específico. Seu debate envolve assuntos como privacidade, segurança, bem-estar, comportamentos positivos e checagem de informação na internet. Ao falarmos de cidadania digital, entendemos os adolescentes enquanto sujeitos de direitos, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Suas obrigações e garantias cívicas quando exercidas criticamente e com responsabilidade contribuem para uma sociedade mais justa. Porém, para a promoção da cidadania, fazem-se necessárias práticas educativas.

Como já mencionado, desde que houve a transferência temporária e emergencial das atividades dos cursos do Ensino Médio e Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio do Codai de São Lourenço da Mata para o prédio da Sede da UFRPE em Dois Irmãos, estudantes passaram a relatar atitudes hostis em espaços físicos da universidade (no Restaurante Universitário, em espaços comuns de convivência, dentro de transportes coletivos) e espaços virtuais pessoais (Twitter e Instagram, principalmente), com falas e posturas intolerantes contra estudantes da escola, questionamentos sobre seu direito a políticas de acesso e permanência na UFRPE e postagens com conteúdos ofensivos em redes sociais de amplo acesso.

Como coordenadora de um projeto de cuidado na escola e professora de turmas do Ensino Médio e Integrado, a autora deste texto buscou ajuda junto a coordenação e diretoria da escola, bem como a Escola de Conselhos de Pernambuco, Instituto Menino Miguel, Comissão de Direitos Humanos Gregório Bezerra da UFRPE, Programa Cidadão Digital e Administração

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

Superior da UFRPE. A primeira decisão foi criar a Comissão de Cuidado e Garantia de Direitos do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (Portaria CODAI/UFRPE Nº 018/2022, de 21 de julho de 2022), para que cada membro trabalhasse na dupla função de cuidar de um canal de denúncia e instruir estudantes de maneira acolhedora sobre como proceder de maneira responsável e cidadã diante de conflitos.

A comissão trabalhou também em escrever uma nota de repúdio e solicitar à Administração Superior providências como: análise cuidadosa do material coletado (relatos de estudantes e prints de postagem no Twitter e Instagram com conteúdo ofensivo contra o Codai); identificação de pessoas que proferiram discurso de ódio contra membros da comunidade da escola e a devida punição aos mesmos/as; campanha de conscientização sobre respeito a diversidades nas redes sociais da UFRPE, incluindo o Codai; ações de cuidado com a garantia de Direitos Humanos, especialmente de jovens e adolescente, obedecendo os estatutos, dispositivos legais e regulamentos como Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Pernambuco, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Lei 13.185/2015, de Prevenção ao Bullying; por fim, valorização e respeito a comunidade do Codai (estudantes, professores/as e técnicos/as).

Entre as solicitações feitas, apenas 2 foram atendidas pela reitoria: uma nota pública da Administração Superior da UFRPE, através do Instituto Menino Miguel, e uma campanha interna de boas vindas ao Codai, ambos ocorridos no mês de setembro de 2022 (sendo os conflitos relatados desde o mês de março). As consequências da morosidade destes pronunciamentos foram um clima de ansiedade e insegurança muito forte entre adolescentes. Nas escutas realizadas pela comissão, familiares, professoras e professores, coletamos relatos de insegurança, desconforto e medo de estudantes com receio de circularem sozinhos pelo campus, utilizarem serviços como o RU (Restaurante Universitário), biblioteca, transporte da universidade, entre outras questões.

Do Programa Cidadão Digital, no entanto, esses eventos discriminatórios receberam uma análise imediata e cuidadosa, na pessoa do

Gustavo Barreto, e uma proposta de oficina direcionada a estudantes do Codai sobre enfrentamento de violências online. Tal programa é uma iniciativa da Safernet Brasil, com apoio da Meta, que promove atividades educativas gratuitas para a formação de adolescentes e jovens em temas ligados à cidadania digital. Neste caso, a oficina “Codai de #Resposta”, realizada no dia 19 de agosto de 2022, teve como objetivo promover habilidades socioemocionais, de bem-estar, de combate ao bullying e outras violências online, de empoderamento e de exercício da cidadania digital.

Para isso, foram abordados os temas de cidadania digital, respeito e empatia, relações seguras na Internet, educação midiática, bem-estar e saúde emocional online. Além disso, diante do contexto de violência sofrida, fazia-se necessário estabelecer um espaço acolhedor de escuta, que permitisse um diálogo franco entre adolescentes e a construção do conhecimento para promoção da cidadania. Portanto, organizamos a sala em círculo para facilitar o processo de construção do saber pelos próprios estudantes e a mediação da aprendizagem pelo oficineiro.

No primeiro momento da oficina, dialogamos sobre o uso da internet e das redes sociais, pensando a ideia de responsabilidade que os adolescentes devem ter em um ambiente público, como é a internet. Em seguida, demos início à dinâmica “depósito das mágoas”, na qual os participantes poderiam descrever livremente sentimentos que estivessem lhe magoando ou causando tristeza em algumas folhas de cartolina espalhadas pela sala. Na ocasião, estudantes foram convidados para expressar o que lhes consumia emocionalmente, transcrevendo suas emoções em palavras, desenvolvendo as habilidades socioemocionais como autoconsciência e autogestão.

Após explicarmos os objetivos da dinâmica, sobre a importância da leitura das nossas emoções e de sermos mais piedosos conosco, convidamos os estudantes para rasgarem as cartolinhas “depósito das mágoas”, até não conseguirem enxergar mais nenhuma das mágoas escritas anteriormente. Essa foi uma ação coletiva. Desta forma, buscamos reconhecer que podemos, coletivamente, ajudar a acabar com as mágoas dos nossos colegas, ajudar a transformar o dia de outra pessoa melhor e o espaço que

estamos ocupando de modo geral. Com isso, exploramos as habilidades de consciência social, de relacionamento e tomada de decisão responsável para o cultivo de uma cultura de paz.

Em seguida, foi aplicada uma dinâmica de meditação, para relaxamento, exercício da respiração e da concentração entre os adolescentes, sucedida por um debate em torno do impacto da internet nas nossas emoções e as comparações onlines às quais estamos suscetíveis. Outro tema discutido, foi o *bullying* e o *ciberbullying* (quando ocorre em ambiente virtual), que são agressões e ofensas intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetida, por uma ou mais crianças ou adolescentes contra outra criança ou adolescente. Nesse momento, foram apresentadas dicas práticas da campanha "Acabar com o bullying #édaminhaconta", da SaferNet e do UNICEF, de como reconhecer e reagir nesses casos e ferramentas para o combate desse tipo de comportamento na internet e outras violências online, como salvar as provas, bloquear comentários, reportar o conteúdo à plataforma digital em questão e procurar os canais de denúncia e de ajuda da Safernet.

Por fim, buscamos promover o protagonismo estudantil e a sensibilização dos estudantes a respeito da garantia dos seus direitos enquanto adolescentes e corpo estudantil da UFRPE. Então, lançamos uma proposta de intervenção, através de uma interposição da arte com os conhecimentos adquiridos para a produção de cards em enfrentamento à violência online. Ocorre que “[...] a arte é um instrumento privilegiado capaz de possibilitar o despertar da empatia, isto é, de nos afeiçoarmos ao outro e à sua dor.” (COELHO; LINHARES; REBOUÇAS, 2020, p. 234). Com base nisso, os cards deveriam ser produzidos para divulgação no perfil Cuidar Codai na plataforma Instagram, com foco no enfrentamento das violências que os adolescentes do Codai vinham sofrendo entre os universitários da UFRPE.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a EDH é um “processo sistemático e multidimensional” que busca

orientar a formação do sujeito de direitos, que se articula às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2018, p. 45)

Aos nosso ver, a experiência aqui relatada abarca todas estas dimensões e tem o potencial de contribuir para as discussões sobre EDH, buscando diálogos que fomentem a compreensão de adolescentes como cidadãos de direito, seres em desenvolvimento peculiar, ativos e ativas, pessoas que produzem cultura, pensam, criam e criticam. Benevides (2019, p.1) diz que a EDH parte de três pontos, que sentimos ter tocado nesta experiência:

[...] primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos.

Nesta ação, ao incentivar o protagonismo de estudantes para desenvolvimento de soluções de conflitos que vivenciam, houve um forte estímulo a autonomia como ferramenta de cidadania também. Com estudantes capazes de prevenir e mediar situações de violências na escola, é possível contribuir para o reconhecimento de responsabilidades compartilhadas entre todas as partes envolvidas, em ocasiões vivenciadas na internet ou não.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o Marco Civil da Internet no Brasil, foram estabelecidos princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da rede no país. A Lei nº 12.965, de

2014, ajuda-nos a entender que, ao contrário do pensamento de que “A internet é terra de ninguém”, existem sim normas de uso. Infelizmente, nem todas as pessoas que utilizam a internet fazem o uso adequado desta ferramenta. Nem todas as pessoas inseridas no mundo digital têm conhecimentos acerca de sua cidadania digital; nem todas cuidam de sua própria privacidade, de seus dados e da sua reputação online; enfim, nem todas as pessoas navegam com responsabilidade e cidadania.

Usar a internet de maneira hostil, intolerante e discriminatória é uma decisão que viola os direitos de qualquer pessoa. Fortalecer o eixo da prevenção em EDH, orientando estudantes para reconhecer as situações de risco e construir escolhas seguras e saudáveis no uso das redes digitais foi a decisão tomada em resposta aos ataques aqui relatados.

De ambientes educacionais espera-se acolhimento de todas as pessoas, independentemente das diferenças, e respeito às diversidades, sejam elas de origem, crença, orientação sexual, identidade de gênero, idade e todos os outros marcadores sociais, sem promoção de qualquer tipo de preconceito e desigualdade. Nesta experiência, a hostilização direcionada a estudantes do Codai, de acordo com as palavras usadas pelas pessoas denunciadas, caracteriza-se como preconceito e discriminação contra essas pessoas em função da idade, uma vez que os rotula como “barulhentas”, “irresponsáveis”, “aborrecentes”. Esta experiência denuncia, também, a falta de compreensão de jovens e adolescentes como sujeitos de direito, seres em desenvolvimento peculiar, ativos e ativas, pessoas que produzem cultura, pensam, criam e criticam.

A EDH como um tema norteador do currículo escolar revela a preocupação com importantes questões a serem enfrentadas por nossa sociedade: a garantia da plena realização do direito à educação, a formação de estudantes em valores fundamentais à vida pública e o conhecimento de sua condição de sujeitos de direitos. Essa educação deve, portanto, formar crianças, jovens e adultos para participarem ativamente da vida democrática e exercitarem seus direitos e responsabilidades na sociedade, respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas.

Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do Programa Cidadão Digital que, neste e em tantos outros casos, atua promovendo uma educação integral que visa ao respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. Cuidando da qualidade das experiências virtuais de estudantes da Educação Básica, o programa contribui direta e indiretamente para a qualidade de vida de jovens e adolescentes, estimulando o diálogo e fomentando a cultura da paz nas escolas.

Nas imagens a seguir, Figuras 1 e 2, estão os registros dos momentos 1 e 2 da oficina, respectivamente, descritos na metodologia:

Figura 1 - Roda de diálogo sobre o uso da internet e das redes sociais



Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 2 - Dinâmica “depósito das mágoas”



Fonte: Elaboração própria (2023).

A imagem a seguir representa o início de uma campanha sobre responsabilidade e respeito na instituição, cultivando dentro da escola um importante espaço para a cultura de paz. Trata-se de um card produzido por um estudante, seguindo as orientações dadas durante a oficina:

Figura 3 - Produto final da oficina “Codai de #Resposta”



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de card produzido por um estudante.

De acordo com a explicação do estudante que criou este cartão digital, a ideia é ocasionar uma reflexão sobre ataques violentos sofridos na internet utilizando uma postagem real coletada no canal de denúncias da Comissão de Cuidado e Garantia de Direitos do Colégio Agrícola Dom Agostinho lkas da UFRPE: você, que vê esse card, reconhece que já fez isso? A escolha da imagem se deu de maneira bastante criativa, fazendo a reprodução de um espelho no banheiro, espaço íntimo, tanto quanto um perfil em redes sociais.

Buscou-se, portanto, sensibilizar membros da universidade sobre a violência proferida contra estudantes do Codai de maneira responsável, sem expor a pessoa que cometeu essa violência, preservando sua identidade ao borrar dados de seu perfil no twitter. Assim, promove-se o protagonismo estudantil, contribuindo para que os próprios estudantes criem ações de prevenção e fluxos de encaminhamento para casos de ciberbullying. Esta

proposta de intervenção, inclusive, foi um grande impulsionador para a reativação do diretório estudantil da escola que aconteceu logo após esta ação.

4. CONCLUSÃO

Para colocarmos em prática uma educação que promova o exercício da cidadania digital entre adolescentes, primeiramente precisamos reconhecê-los enquanto agentes de direitos que são. Para evitar violações aos direitos educacionais, é necessário o empenho e o compromisso com os fundamentos dos direitos humanos. As desigualdades (marcadas pelas distinções de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe) devem ser enfrentadas pelas instituições educacionais.

Uma educação igualitária de combate às desigualdades deve ser o principal foco de uma sociedade que almeja à justiça e à democracia e por isso a Educação em Direitos Humanos é tão importante. Se a convivência com as diferenças é conflituosa e se estes conflitos se manifestam, também, em ambientes virtuais, pensamos que a promoção do protagonismo estudantil em percursos de cidadania digital pode proporcionar experiências de libertação.

Os impactos causados pela experiência aqui relatadas foram bastante significativos. Resumidamente: os ataques virtuais cessaram, os relatos de hostilidade contra estudantes do Codai reduziram e a autoestima e autoconfiança da comunidade escolar foi elevada. Apropriados dos conteúdos relacionados à cidadania digital, estudantes passaram a se sentir mais seguros para circular na universidade, ou seja, os resultados foram para muito além das telas. Mais do que isso, tornaram-se multiplicadores de conhecimento em relação ao tema.

Foi possível, através da experiência aqui relatada, transformar um grave conflito em aprendizado, desenvolvendo, além de aspectos da cidadania, habilidades socioemocionais de estudantes adolescentes que tiveram seus direitos violados. Sentimos falta, ainda, de uma reparação da

administração superior da UFRPE no sentido de responsabilização de quem violou esses direitos. Ainda há muito o que ser feito para assegurar a segurança e o bem-estar dos estudantes do Codai e de muitas outras escolas no Brasil, mas há também uma forte esperança que se a experiência aqui relatada inspire outras ações de cuidado, pelo menos, na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- COELHO, C. J. H.; LINHARES, H. S.; REBOUCAS, G. M. ARTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: sensibilização e sensibilidades por justiça social. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 231–243, 2020. DOI: 10.17564/2316 3828.2020v8n3p231-243. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7888>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ROCHA, Rosana Oliveira. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019.

CAPÍTULO 6: DIREITOS HUMANOS: VAMOS FALAR SOBRE EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL?

Zilmara Peixoto Nakai
Aurino Lima Ferreira

1. INTRODUÇÃO

Este artigo levanta reflexões sobre as considerações inalcançáveis da Declaração Universal dos Direitos Humanos quando apresenta a inadiável necessidade de paz mundial, solidariedade e ética, mas não consegue obter o êxito esperado (FERREIRA, 2006). Reflete sobre a urgência em se praticar uma educação transpessoal no fazer pedagógico que conecte ética, educação, meio ambiente e espiritualidade a fim de trazer para a realidade objetiva a solidariedade e o respeito abordado nos discursos (MORIN, 2004; CAPRA et al., 2006).

Perante as reflexões e críticas levantadas, esse trabalho almeja contribuir para o fomento a reflexões, pesquisas e estudos na Psicologia e/ou na Educação acerca da crise ética como oriunda de uma crise na educação que ainda apresenta fortes resquícios de uma educação tradicional que por sua natureza apresenta os conteúdos de forma fragmentada, rígida e desconectada.

Percebe-se que apesar das inúmeras conferências nacionais e internacionais na temática dos Direitos Humanos, ainda impera uma certa descrença quanto ao alcance de uma ética global até mesmo pelos defensores da causa, visto que imediatamente ocorre o enfrentamento a ideias opostas que se conectam ao binômio crime/castigo (FERREIRA, 2006) e buscam normalizar as violências como um paradigma de guerra que Maldonado-Torres (2018) chama de catástrofe metafísica que é ao mesmo tempo uma catástrofe ontológica, epistemológica e ética.

À vista disso, as discussões chegam a ser enfadonhas pois fala-se muito do problema em si, do direito pelo direito, do direito de um em detrimento do outro num redemoinho de argumentos em divergências

intermináveis que se tornaram ainda mais distantes da paz diante das disparidades políticas (FERREIRA, 2006; FREITAS, 2018).

Tais disparidades políticas ficaram ainda mais evidentes a partir de 2016 manifestando-se na explícita ausência do respeito ao outro, criando um cenário de guerra normalizado pelo poder (MALDONATO-TORRES, 2018). Segundo Capra et al (2006), os conflitos éticos são conflitos de valores muito difíceis de serem equalizados, mas não impossíveis. É preciso saber ouvir e ser ouvido. Se não houver disposição para ouvir e respeitar o ponto de vista do outro, é quase impossível avançar no combate à crise ética como reflexo da crise educacional.

Por isso, Ferreira (2006) apresenta enorme preocupação quanto a esse problema quando afirma em sua dissertação que apesar do tema sobre direitos humanos ser recorrente nas discussões políticas, “[...] os caminhos para efetivação real encontram-se obstruídos por interesses alheios às ideias de igualdade, cidadania e justiça social suscitadas pela própria fórmula dos direitos humanos” (FERREIRA, 2006, p. 9).

Por conseguinte, esse artigo busca gerar reflexões que estimulem pesquisas e debates sobre a crise na educação como uma crise que reflete na sociedade gerando problemas comportamentais que afetam a paz e o respeito entre as pessoas.

2. PROPÓSITO DO ESTUDO

O presente estudo apresenta reflexões críticas e subjetivas aos inúmeros debates em torno da temática (SEVERINO, 2017), porém se faz necessário refletir ainda mais sobre a educação como essencial para a transformação no comportamento das pessoas.

Sendo um artigo logo provoca reflexões e impressões pessoais que estão respaldadas em pesquisadores/pesquisadoras e autores renomados que abordam a questão da educação e da decolonialidade como primordiais para o despertar de uma consciência ética.

Diante das reflexões, esse artigo se apresenta com o propósito de problematizar sobre a ineficácia dos debates sobre direitos humanos sem que

se leve em conta o fato de que a crise ética é resultado de uma crise na educação (MORIN, 2004; DIAS, 2004; CAPRA et al, 2006; RÖHR, 2012).

Ancorados na problemática apresentada por Ferreira (2006) quando demonstra imensa preocupação sobre as obstruções aos direitos humanos, optamos por realizar uma breve revisão da literatura a partir da busca de teses e dissertações sobre a temática correlacionando-as com autoras e autores renomados conforme listado nas referências. O intuito da revisão não foi realizar uma descrição profundamente inventariante sobre a temática investigada e sim, promover reflexões que buscam auxiliar no avanço das pesquisas no campo da Psicologia e/ou Educação no que tange as interseções entre educação, direitos humanos e transpessoalidade.

Dito isto, seguimos buscando compreender o porquê das inúmeras discussões sobre direitos humanos causarem um afastamento dos grupos e uma certa repulsa inclusive de viés político (FERREIRA, 2006). Pois bem, para entendermos os problemas enfrentados em face da defesa da garantia dos direitos humanos faz-se necessário unir saberes a fim de compreendermos como eles se relacionam visto que os problemas se apresentam num contexto cada vez mais multidisciplinares, transversais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2004).

Assim como percebido por Morin (2004), para Capra et al. (2006) e Röhr (2012) a compreensão sobre a necessidade de se obter uma visão holística dos saberes parte da observação crítica a uma educação tradicional engessada e metódica, sendo, portanto, primordial que se entenda que a crise ética é uma crise ambiental e espiritual oriunda de uma crise educacional mais ampla.

A crise é na educação! (LAVAL, 2012; FREITAS, 2018; MORIN, 2004; CAPRA et al, 2006; RÖHR, 2012)

Por isso, falar sobre direitos humanos sem refletir sobre os caminhos a serem trilhados a fim de provocar uma conduta ética é como andar em círculos sem sair do labirinto da temática em si. Dessa forma, a conduta ética precisa partir de dentro para fora, do interior dos indivíduos para o meio ambiente que os cerca através de uma mudança comportamental.

Desse modo, para que a conduta ética seja aflorada é preciso um fazer uma educação que promova essa conexão entre todos os seres vivos num sentimento de respeito mútuo (CAPRA et al, 2006). Porém nota-se que esse fazer educação ainda busca achar seu lugar num sistema em crise.

Por conseguinte, afirmamos que essa crise educacional é resultante de um modelo de educação tradicional, cujos conteúdos foram apresentados de forma rígida, compartmentada, recortada e desconectada, sendo comum sentirmos dificuldade em entender até hoje como as temáticas referentes a direitos humanos e educação se relacionam. Logo, é urgente refletir sobre a educação tradicional frente a uma educação holística/ampla/humanística que considere os saberes conectados, algo que chamamos de educação transpessoal (WAIGA; STOLTZ, 2021).

Perante essa pressa por uma educação transpessoal, aparece a educação ambiental como um caminho para a materialização da transpessoal. A educação ambiental expressa de forma implícita uma lógica transpessoal em sua legislação que compreende a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99) e a Resolução CNE/CP nº 02/2012 que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental reconhecendo o papel transformador e emancipatório da educação ambiental (PAULA, 2006; STUDT, 2013).

Essa lógica transpessoal é percebida quando ao observarmos os objetivos da educação ambiental vemos um apontar para uma educação holística, humanística, integral, multifacetada que promova a emancipação de sujeitos éticos e conscientes de sua atuação sistêmica (TEIXEIRA, 2021).

Sendo assim, percebemos a conexão entre educação ambiental e transpessoal num contexto maior de uma educação que promova a formação de pessoas ecológicas.

Para Carvalho (2013), o sujeito ecológico é aquela pessoa que adota comportamentos e práticas pautadas na solidariedade, equidade, senso de justiça e na responsabilidade ambiental. Ora, falar de sujeito ecológico é falar de pessoa ética e sem ética não há a prática do respeito aos direitos de outrem.

A partir desse ponto conseguimos visualizar a conexão entre direitos humanos, ética, educação, educação ambiental e educação transpessoal. Então, vamos falar agora de que maneira a espiritualidade se apresenta nesse propósito.

Para Röhr (2012), a espiritualidade deve transparecer em todos os processos educacionais como possibilidade de realização destes, sendo o próprio ato de educar um exercício espiritual do educador quando toca e se deixa tocar por reflexões que causam desconstrução/reconstrução dos saberes. Para Maldonato-Torres (2018, p. 56), a espiritualidade está ligada à uma estética decolonial que tem o caráter “[...] de ligar e interligar, conectar e reconectar o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, a ideias com as questões, as questões com os modos de ser”. Dado isso, podemos entender que a espiritualidade - para além de modelos e/ou sistemas religiosos – do ponto de vista dos processos educativos, é um exercício de reflexão, escuta amorosa e respeito mútuo .

Por isso é preciso ter o cuidado para não se dissociar espiritualidade de educação como se devêssemos dedicar algumas horas à educação espiritual, visto que elas se complementam, pois, “[...] a educação espiritual não é, portanto, uma disciplina à parte ou a espiritualidade tampouco um conteúdo particular a ser ensinado” (RÖHR, 2012, p. 39).

Entendendo a conexão entre direitos humanos e educação, vamos ao próximo tópico qual seja compreender como e por que essa desconexão se deu nos processos educativos.

Apesar das reflexões estarem separadas por tópicos, todas se perpassam e a separação aqui apresentada se dá apenas por questões didáticas. Ao final do texto as conexões estarão mais claras e evidentes.

3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

O que a educação ambiental faz num artigo sobre os direitos humanos?

Como percebemos até agora, há uma desconexão e recorte dos conceitos apresentados dentro dos moldes da educação tradicional. Tomando

como exemplo esse artigo, sentimos essa ruptura dos saberes reverberando em nosso entendimento sobre o conceito do termo meio ambiente/ecologia de forma que se faz necessário refletir um pouco mais sobre esse problema. Vale ressaltar que tal fratura nos conceitos ocorreu de forma proposital no período do país da ditadura tendo seus efeitos propagados até os dias atuais.

Dias (2004) nos mostra que com o intuito de encobrir os demais problemas que assolavam o país, os assuntos ambientais foram remetidos a uma ecologia física retratada nos livros com imagens de florestas de araucárias, onças pintadas e um caçador com uma espingarda nas mãos. Dessa forma, a educação ambiental em sua amplitude integral/holística/humanística não encontrou espaço para ser difundida, inclusive os cursos de formação sofreram boicotes do governo para que não ocorressem, pois, os ambientalistas eram vistos como anarquistas (DIAS, 2004).

Disseminaram o “ecologismo” - deformação de abordagem que circunscrevia a importância da Educação Ambiental à flora e à fauna, à apologia do “verde pelo verde”, sem que as nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises - obliquamente incentivadas por instituições internacionais (DIAS, 2004, p. 81).

Os demais problemas ambientais eram mascarados, tendo em conta que a ecologia estava sendo mirada apenas na sua perspectiva física. Os livros de ciências passaram pelo crivo do governo tendo o termo meio ambiente substituído por uma ecologia direcionada apenas para o ‘verde’ numa tentativa de recortar a amplitude da definição do termo. É preciso recuperar a abrangência do sentido de uma ecologia integral e holística resgatando a percepção dos problemas sociais através de reflexões acerca das demais problemáticas ambientais para além da poluição devendo ser abordadas também questões como desrespeito, preconceito, desemprego, escassez e pobreza.

Diante dessa problemática, surge a educação transpessoal como oportunidade de repararmos os pontos de conexão entre educação e direitos humanos por reconhecer que nos processos educativos é fundamental

considerar uma abordagem de conteúdo que perpassasse pelas dimensões do físico, emocional, mental e espiritual.

Para Capra et al (2006, p.11), chegamos ao ponto de reconhecer que “[...] toda educação é, portanto, uma educação ambiental com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos partes integral ou separada do mundo natural”.

Esse reconhecimento de coletividade e interconexão apresentados pela educação ambiental é o que falta nos processos educativos para alcançarmos o respeito por todas as formas de ser/viver/existir/pensar e sermos éticos, livres, justos e pacíficos.

O problema está no modo de se fazer educação! É urgente pensar uma educação transpessoal como uma forma de contribuir na profunda mudança de comportamento das pessoas, cultivando a ética e o respeito através de vivências com o meio ambiente.

4. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL

Quando falamos em interconexão falamos em Educação Transpessoal, visto que esta forma de pensar educação busca estimular o ser para um ir além do ego, do pessoal, da personalidade.

A Educação Transpessoal, nascida a partir da Psicologia Transpessoal, se posiciona na contramão da educação tradicional e apresenta um caráter integral que engloba as dimensões imanentes e transcendentais do ser humano como uma forma de promover a emancipação de sujeitos capazes de refletir e problematizar suas subjetividades (WAIGA; STOLTZ, 2021).

Relacionando meio ambiente e transpessoalidade, Capra et al. (2006), apresentou uma abordagem de uma educação ambiental transpessoal defendendo que no processo de alfabetização ecológica deve ocorrer um despertar para a conexão e interconexão enquanto seres humanos com o meio ambiente através da extensão e profundidade dos nossos afetos que repercute no respeito ao(s) outro(s).

Todavia, diante da crise ética surgem vários debates sobre os direitos humanos a fim de trazer à luz as questões que os tornam inalcançáveis. Sobre isso Dias (2004) dispõe que o maior desafio da espécie humana é ser ético em todas as decisões e relações. Em concordância com esse pensamento, Capra (2006) e Röhr (2012) expõem que pensar a crise ética como uma crise espiritual é compreender que oelixir da educação transpessoal aparece como um item indispensável no processo de cura das relações sociais e ambientais.

Como se vê, a educação transpessoal propõe uma mudança no comportamento que reverbere na sociedade como um todo. Para Capra et al (2006), é mais difícil interferir na mudança do comportamento do ser quando este já é adulto, porém, por outro lado, isso se torna mais fácil quando conduzimos jovens e crianças a uma compreensão sistêmica. É preciso educar nossos jovens e nossas crianças numa compreensão de ética planetária pois a biofilia é reconfigurada ao passar do tempo (MORIN, 2004; CAPRA et al., 2006).

Aqui a biofilia aparece como tentativa de mostrar que a mudança deve ocorrer na escola, na educação, visto que a criança quanto mais nova apresenta uma certa reverência e afinidade para com a natureza e isto é algo próprio de todo ser humano, porém vai se desfigurando ao longo do tempo.

Por isso, a educação transpessoal precisa aparecer em todas as modalidades e níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior, dentro e fora das escolas, a fim de promover profunda alfabetização ecológica e contribuir para a construção de uma sociedade ética e justa (CAPRA et al., 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentimento de coletividade da família humana desliza nas escarpas do egoísmo e do poder. A garantia dos direitos humanos tem sido debatida de forma intensa, visto que ainda é um sonho alcançar o respeito e a justiça social em níveis globais.

Esse sonho se tornou ameaçado pelos pesadelos provocados pelo apartheid político brasileiro iniciado em 2016, instante em que a educação brasileira sofreu fortes ataques de um neoliberalismo que buscava dentre outras coisas extrair da grade curricular as humanas como filosofia, história e geografia a fim de atender a uma lógica utilitarista mercadológica que intimidava por amputar o acervo cultural e a liberdade de reflexão holística/humanística no núcleo escolar (FREITAS, 2018).

Diz-se de educação mercadológica quando desconsiderando a missão da escola no sentido de emancipar os sujeitos tornando-os reflexivos e com liberdade de ser/viver/existir/pensar, a educação atende apenas ao modelo linear de uma economia utilitarista desprezando as humanas. Nesse contexto, as reflexões que conectam os saberes como direitos humanos, meio ambiente, ética e espiritualidade não são consideradas importantes por não atenderem a eficiência mercadológica. Esses problemas se refletem na violência ao modo de ser/viver/pensar/existir do outro traduzindo-se nas diversas formas de preconceito e segregação social que ferem os direitos humanos (LAVAL, 2012; FREITAS, 2018).

Por isso, é urgente pensar uma nova forma de se fazer educação que coadune com a ética indispensável à prática do respeito mútuo.

Não obstante, para que o espírito de fraternidade saia das discussões e se incorpore na humanidade provocando o acordar de uma consciência planetária de forma que todos/as/es possam se perceber como seres cósmicos e pertencentes à mesma vida em respeito mútuo (CAPRA et al, 2006), faz-se necessário ensinar a condição humana a fim de despertar no educando a consciência planetária à medida em que ele se percebe como habitante do planeta e entrelaçado com a dinâmica da vida em respeito à toda forma de ser/pensar/existir/viver (MORIN, 2004).

Vale reforçar que não se deve retroceder diante dos desafios, visto que não são recentes. A opressão como escória da disputa hegemônica por poder se incorporou na humanidade desde o feudalismo até ganhar ainda maior notoriedade na Renascença, mais precisamente no ano de 1513, com a publicação da obra “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel em que foi abordada

de maneira explícita a relação de poder que distanciava ética e política (FERREIRA, 2006).

“Desde o impacto da obra ‘O Príncipe’, o exercício da política, antes vinculado à ética dos princípios religiosos, passou a operar numa ordem provinda apenas da razão humana” (FERREIRA, 2006, p. 14) fortalecendo a sede de manutenção do poder num Estado soberano com autoridade absoluta e opressora sob os demais desconsiderando as intersubjetividades dos sujeitos.

Na pesquisa de Noto (2009), Foucault é abordado no sentido de demonstrar que o desrespeito ao outro fere também a relação do ser consigo mesmo trazendo sofrimento por provocar um anulamento do ser ao perceber-se incapaz de mudar a si mesmo diante da incorporação do poder que o faz arrancar do outro o direito de ser livre em todas as suas formas de expressão como pensar, falar, vestir-se e existir. Nesse modelo de diferença de poder que Maldonato-Torres (2018) chama de subontológico, todos sofrem, algo que Paulo Freire, patrono da educação brasileira, sintetiza ao dizer que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”.

Como se percebe, a luta pela garantia dos direitos de todo/a/e ser humano se tornou mais evidente a mais de meio milênio e ainda se perpetua nos dias atuais. Por isso, há uma urgência em solucionar essa celeuma.

Perante isso, as soluções imediatas encontraram um caminho através da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos fomentando debates, reflexões e conferências. Todavia, se não pensarmos na educação como a chave para uma conduta ética e respeitosa, os debates tendem a ficar acalorados aumentando ainda mais as distâncias que separam os grupos afetados pelo apartheid ideológico político.

Diante do aumento da frequência das discussões sobre a temática, nota-se como um chamado ontológico, uma voz interior que clama por igualdade, respeito, cidadania e justiça social ecoando em todo o planeta, pois, segundo Capra et al. (2006), apesar de separados em nações, tribos, religiões, etnias, línguas, culturas e políticas, nós estamos todos juntos e

precisamos reconhecer quem verdadeiramente somos como membros e cidadãos plenos conectados na teia de vida.

Contudo, esse despertar para uma conexão entre direitos humanos e educação só será possível diante da vivência de uma educação ambiental transpessoal visto que essa forma de fazer educação considera aspectos holísticos, humanísticos e intersubjetivos (DIAS, 2004; TEIXEIRA, 2021).

Compreender, neste estudo, a problemática educacional como a matriz de todos os problemas sociais é entender que a educação por sua tradição ou transpessoalidade é refletida no comportamento e nas relações sociais.

Ao debater sobre direitos humanos é preciso falar sobre educação!

Por isso, se não houver um olhar para a forma de se fazer educação, não haverá mudanças significativas na sociedade.

Visto que essa análise se limitou a perceber que o problema do desrespeito ao direito do outro é na verdade resultado de uma crise na educação e que o processo educativo precisa ser melhor analisado e debatido no tocante a uma nova forma de fazer educação diante das reflexões sobre Direitos Humanos, ressaltamos a importância de estudos e pesquisas nessa perspectiva para a Psicologia e/ou Educação nas suas práticas profissionais e/ou de pesquisa para que trabalhos futuros sejam desenvolvidos e aprimorados para novos ciclos de estudos e aplicações.

Esclarecemos aqui que as contribuições e críticas apresentadas ultrapassam a síntese das ideias de outros autores, sendo necessárias novas críticas que permitam a expansão, o refinamento, a elaboração de constructos e teorias.

Por isso, nosso convite é para pensarmos juntos sobre educação, pois para que as problemáticas sociais sejam solucionadas é imprescindível a prática de uma educação integral, holística, transpessoal e ambiental. É preciso pensar e fazer uma educação que estimule a formação de sujeitos éticos, respeitosos, emancipados, espirituosos, reflexivos e conscientes. É preciso romper com os muros dos resquícios de uma educação neoliberal voltada apenas para a lógica utilitarista mercadológica e resistirmos às

sombrias da separatividade e do egoísmo que tão de perto ainda nos espreitam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

CAPRA, et al . Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, I. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. Práticas coletivas na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124. Disponível em https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8680/2/O_sujeito_ecologico_a_formacao_de_novas_identidades_culturais_na_escola.pdf

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, L. L. Direitos humanos fundamentais ou fundamentos dos direitos humanos? – Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa. Boitempo, 2012.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.

NOTO, C. de S. A ontologia do sujeito em Michel Foucault – Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – São Paulo, 2009.

RÖHR, F. (org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: UFPE, 2012.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo : Cortez, 2017.

STUDT, M. Educação e meio ambiente: formação da consciência ecológica e cidadania mediante educação ambiental crítica e a mostra Lutzenberger em escolas de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, Santa Catarina, 2013.

PAULA, J. L. Educação Ambiental como elemento necessário à formação humana integral: trilhando caminhos possíveis na Educação Profissional. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016.

TEIXEIRA, N.J. (Auto)cuidado, cura e sustentabilidade entre bruxas e bruxos contemporâneos em São Paulo. Dissertação (doutorado). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

WAIGA, M. J.; STOLTZ, T. Educação Transpessoal: Pesquisas na Pós-Graduação Brasileira. *@mbienteeducação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 501-517, set./dez. 2021.

CAPÍTULO 7: DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E OS JOGOS DIGITAIS: DILEMAS ÉTICOS NO SÉCULO XXI

Thais Cristina dos Santos
Luiz Alberto Pilatti
Nei Alberto Salles Filho

1. INTRODUÇÃO

Como parte da pesquisa de doutorado sobre “jogos digitais como estratégias para Educação para paz” no Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acima dos jogos digitais como estratégia de ensino que pode ser incorporado a Cultura de paz e de direitos humanos.

Compreendendo que a "Cultura de Paz" emerge como um paradigma que não apenas rejeita a violência em todas as suas formas, mas também promove a construção de relações sociais, políticas e econômicas baseadas em princípios de respeito mútuo, cooperação e justiça. Isto é, apreende os Direitos humanos como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (JARES, 2002; SALLES FILHO, 2019). E os jogos digitais, por sua vez, são jogos eletrônicos, que são executados em dispositivos eletrônicos como computadores, consoles de videogame, smartphones e tablets. Isto é, jogos que utilizam tecnologia digital para criar experiências interativas e envolventes para os jogadores (HUIZINGA, 1994). Tecnologias estas, que está sendo incorporada pela própria UNESCO para tratar aspectos dos direitos humanos e da Cultura de Paz.

Por meio da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica realizada por meio da revisão sistemática de literatura e da análise hermenêutica dialética (MINAYO, 2002). Este artigo, aponta como resultados que na atualidade (2023) ainda há poucos artigos que tratam sobre a junção dos games como estratégia de ensino sobre cultura de paz e direitos humanos. Apontando um campo inédito à educação, importante e urgente, compreendendo as conjunturas e a realidade da cultura de violência presente nas sociedades.

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

Considera-se desta forma que este estudo não finaliza neste artigo, considerando analisar mais a fundo a temática, construindo novas leituras que possam fomentar a inserção dos games como estratégia de ensino, do qual, estão presentes nas disciplinas em geral, porém ainda está em construção especificamente no campo dos direitos humanos e da cultura de paz.

2. METODOLOGIA

Seguindo a pergunta de partida, buscou-se compreender o que a literatura aponta para a discussão sobre games e a Cultura de Paz e ou Direitos Humanos? a metodologia deste resumo parte da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base na revisão de literatura (PÁDUA, 2011) na base de dados Scielo, Scopus e Web of Science por meio da combinação dos descritores “*Game*” OR “*Video Game*” OR *Serious Game*” OR “*Eletronic Game*” AND “*Human Rights*” OR “*Culture of Peace*” OR “*Cultural Education*”.

Desta combinação, identificou-se os textos recuperados e selecionados, aplicou-se como critério de inclusão artigos revisados por pares, publicados entre 2013-2023, com acesso aberto e que trataram sobre as combinações. Aplicados os critérios, gerou-se como resultado 116 artigos (Scielo - n= 8, Web of Science - n= 84, e Scopus - n= 24).

Após a localização via CAFE e Google Acadêmico, realizou-se a leitura e a análise sistemática dos artigos, resultado em 8 artigos (Scielo - n= 0, Web of Science - n= 0, e Scopus - n= 8), conforme apresentado no Quadro 1 ao qual, buscou detalhar artigos que orientaram a presente discussão. Nesta etapa, foi realizada a leitura dos artigos selecionados. Foram excluídos, após a leitura, os artigos que não proporcionaram elementos para responder à pergunta de pesquisa. A composição do corpus documental resultou em 8 artigos com resultados positivos.

Em seguida, o método utilizado neste artigo, teve como base o método do materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 1991), compreendendo-o enquanto método que se caracteriza pelo pensamento a partir da

materialidade histórica da vida dos sujeitos em sociedade dentro do movimento das contradições.

A análise deste artigo, parte da análise hermenêutica dialética considerando o pensamento crítico dialético acerca das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO, 2002). Considerando que, a análise hermenêutica dialética é uma abordagem que, na pesquisa qualitativa, permite a compreensão e interpretação dos textos, discursos ou fenômenos sociais.

Desta forma a partir de Minayo (2002) este artigo buscou se basear na hermenêutica, considerando-a como a arte da interpretação, que na dialética, envolve o processo de análise através do diálogo e da contraposição de ideias. O processo ocorreu por meio de 10 etapas. Seleção do material; leitura prévia; segmentação; codificação; exploração das palavras-chave; identificação das contradições e tensões e validação da análise e análise final por meio das discussões com outros pesquisadores a partir da revisão sistemática e na comparação com teorias existentes, tais como as leituras de Jares (2002), Galtung (1990) e Salles Filho (2019). É válido destacar que a análise hermenêutica dialética é uma abordagem complexa, ao qual requer interpretação e reflexão crítica da realidade, tornando-se necessária nesta pesquisa, considerando a importância de explorar questões complexas que envolvem a cultura de paz dentro da materialidade.

3. RESULTADOS

Como resultados, destaca-se no Quadro 1 o resultado da seleção dos artigos sobre Cultura de Paz e Educação após a ordenação dos artigos por meio do InOrdinatio. Estes artigos tecem a revisão sistemática de literatura.

Quadro 1 – Resultado da seleção de artigos sobre Cultura de Paz e educação após a ordenação dos artigos por meio do InOrdinatio.

| Autor/Título | Ano | Síntese |
|--|------|---|
| Westin, T. <i>Community driven adaptation of game-based learning content for cognitive accessibility</i> | 2016 | Tratando sobre a acessibilidade cognitiva nos games, este artigo discute sobre a potencialidade dos jogos digitais para o ensino em crianças com dislexia, apontando que, mesmo provado as potencialidades, estes jogos são de difícil acesso e possui poucos recursos de investimento, minimizando então, pesquisas no campo do desenvolvimento de games para pessoas com deficiências cognitivas. |

| | | |
|--|------|--|
| Gabriel, S. <i>Teaching human Rights with video games?</i> | 2017 | Neste artigo, o autor discute sobre o crescimento da criação de jogos educativos nos últimos 15 anos, com aspectos importantes, que fomentam a reflexão sobre questões sociais por meio de suas mecânicas e narrativas. |
| Cantano, A.C.M. <i>UNHCR and the promotion of human rights through video games: The case of Finding Home.</i> | 2019 | Tratando sobre a Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) este artigo apresenta reflexões sobre o aplicativo/jogo <i>Finding Home</i> em que simula as situações reais de vida <i>Rohingya</i> , uma minoria muçulmana em Mianmar, considerada “um dos povos mais perseguidos do mundo”, contando nele, “todas as dificuldades e sofrimentos de Khatijah (uma garota <i>Rohingya</i> de 16 anos) por reencontrar a sua família e conseguir sobreviver num país estrangeiro, neste caso a Malásia”. |
| Gabriel, S. <i>Serious digital games to further human Rights education.</i> | 2019 | Com foco nos jogos educativos (serious game) este artigo, discute sobre sua potencialidade na educação em direitos humanos em temas sobre migração, asilo e pobreza, ressaltando que os jogos são capazes de fomentar o processo de empatia. |
| Kristiadi, D.P. et al. <i>Mobile game Application for Religion engagement</i> | 2019 | Considerando a religiosidade como um direito humano, este artigo trata especificamente sobre a religião católica, apontando a utilização de jogos e aplicativos, para dinamizar e deixar o aprendizado sobre a religião mais divertido. |
| López Gómez, S; Fernández Lanza, S. <i>Video Games to encourage participation and social commitment.</i> | 2021 | Com base em análise de jogos, este artigo discute sobre a análise de 10 jogos criados para estimular a participação e o compromisso social. |
| Ferreira, A., et al. <i>Girls4Cyber: A Game to Promote Awareness and Innovation in Cybersecurity.</i> | 2022 | Tratando sobre a Cibersegurança, este artigo resulta do desenvolvimento de um jogo mobile para ensinar aspectos de proteção dentro do mundo tecnológico e digital. |
| Kaimara, P. <i>Digital Transformation Stands Alongside Inclusive Education: Lessons Learned from a Project Called "Waking Up in the Morning"</i> | 2023 | Neste artigo, discute-se sobre a necessidade de a educação compreender que na atualidade e com o acesso tecnológico de crianças e adolescentes, não se pode simplesmente tratar sobre onde ensinar e sim, o que será ensinado e como será ensinado. Apontando que existe uma relutância dos processadores em agregar os jogos digitais e ou aspectos de jogos (gamificação) no ensino. |

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Seguindo as considerações da revisão de literatura no Quadro é 1, é válido destacar os artigos de Kaimara (2023), Ferreira et al (2022), López e Fernández (2019), Kristiadi et al (2019), Gabriel (2019, 2017), Captano (2019) e Westin (2016) buscam na tecnologia e nos jogos digitais, suportes para a educação de uma maneira diferenciada, entendendo-o como um campo que também deve ser apreendido pela educação. Porém uma educação crítica, direcionada a convivência humana, a leitura da realidade, sobre os aspectos humanos e relacionais.

Neste sentido, percebe-se no Quadro 1 a existência da multidisciplinaridade na discussão sobre jogos digitais e direitos humanos e cultura de paz, apontando, que esta discussão não pertence a apenas um campo de atuação e deve ser tratada em todas. Isto porque, de Kaimara

(2023), Ferreira et al (2022), López e Fernández (2019), Kristiadi et al (2019), Gabriel (2019, 2017), Captano (2019) e Westin (2016) discutem sobre os aspectos dos direitos humanos, quer seja no campo da religiosidade, quer seja no campo do estudo sobre pessoas com deficiências cognitivas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota-se que a partir da revisão sistemática de literatura, ao elencar as bases de dados da *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, considerando os critérios de inclusão, artigos em revista aberta, não duplicados obteve-se 8 artigos científicos revisados por pares. Destes artigos, é válido destacar que todos os autores citados no Quadro 1 discutem sobre a importância dos direitos humanos. Principalmente, uma educação em direitos humanos.

Neste sentido, em diálogo com os autores, sobre o objetivo deste artigo, em apresentar reflexões acima dos jogos digitais como estratégia de ensino que pode ser incorporado a Cultura de paz e de direitos humanos é válido destacar que, uma das principais estratégias para a criação de uma nova cultura, ainda é por meio da educação. Isto porque, a “educação é um direito humano fundamental sobre o qual podemos construir a paz e promover o desenvolvimento sustentável” (KAIMARA, 2023, p. 2).

Neste sentido, vale destacar que segundo Kaimara (2023, p. 2) “a construção de uma sociedade que valorize a equidade e os direitos humanos baseia-se na concretização da educação inclusiva, que constitui o ODS 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Quanto aos ODS, destaca-se estes, se trata dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável criados a partir da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Desdobrado em 169 metas, os ODS deveriam ser estimuladas por todos os países-membros da ONU ao longo do período entre 2015 e 2030, nas “áreas estratégicas e cruciais para o desenvolvimento humanos e do planeta, visando à construção de uma Cultura da Paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 115).

Porém, Kaimara (2023) não nega o fato da dificuldade da materialização deste direito. Visto que, mesmo após a criação de leis, políticas, convenções

e declarações internacionais como os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Até 2023, o objetivo quatro (ODS 4) que visa a garantia de uma “educação de qualidade inclusiva e equitativa não foi concretizado na medida em que foi inspirado pelos pioneiros da “Educação para Todos” (KAIMARA, 2023, p. 2)

5. JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Quando aos jogos digitais como estratégia de ensino, todos os autores, os retratam como estratégia necessária de apreensão pela educação, visto que a prática de determinados jogos “podem ajudar os humanos a desenvolver algum tipo de destreza adquirir alguma forma de conhecimento” (LOPEZ; FERNANDEZ, 2021, p. 39) principalmente, quando os jogos remetem aos *serious game* enquanto jogos educativos. Isto porque “o principal objetivo destes videogames é oferecer ao usuário um contexto de aprendizagem que o faça sentir a experiência de uma situação real” (LOPEZ; FERNANDEZ, 2021, p. 39). E esta realidade, se repete em todos os jogos digitais, que ofertam em suas mecânicas e narrativas, diversas situações, que no mundo real, gerariam consequências irreversíveis, mas que no mundo do jogo, podem ser reproduzidas e repetidas até que aprenda como vencê-las.

E com os direitos humanos, essa relação não é diferente, visto que, elementos como narrativas por exemplo, podem ser utilizadas para integrar valores humanos, isto porque a narração “é um dos elementos mais óbvios para os jogadores e faz parte da maioria dos jogos digitais atuais” (GABRIEL, 2017, p. 2). Isto é, é na narrativa que, temas como direitos humanos podem ser abordados de forma divertida e descontraída e ao mesmo tempo, tornando-os “responsáveis pelos personagens dos jogos”.

Para Gabriel (2017, p. 4) os *serious game/jogos educativos* digitais “podem afetar a vida real dos jogadores e mudar a sua forma de pensar e suas atitudes”. Isto é, atitudes em todos os campos das relações humanas com aspectos como a pobreza, a toxidependência, autismo, violência de gênero, migração, política, as alterações climáticas, os crimes cibernéticos ou o bullying virtual (LOPEZ; FERANDEZ, 2021; FERREIRA, 2022). Isto porque,

tratar direitos humanos, é discutir sobre os aspectos que os violam e assim, transformá-los, construindo então uma Cultura baseada nos Direitos humanos e na Cultura de Paz.

Isto porque, não se pode discutir sobre direitos humanos e cultura de paz, sem discutir sobre os aspectos da Cultura de Violência. Visto que a Cultura de Violência e a Cultura de Paz, são conceitos amplos e complexos. Neste sentido, o conceito de violência cultural, é definida como qualquer aspecto de uma cultura que pode ser usada para legitimar a violência em sua forma direta ou estrutural. Isto porque, a violência cultural é simbólica e não mata ou fere como a violência direta ou a violência estrutural, mas é usada para legitimar ambas (Galtung, 1990).

Contudo, Galtung (1990) aponta meios para que esta realidade possa ser mudada, isto é, caminhos para combater a violência cultura, afirmando que, se muitos e diversos aspectos de uma cultura servem para justificar e legitimar à paz direta e a paz estrutural, então, é possível discutir sobre uma cultura de paz.

No entanto, uma cultura não pode ser obrigatória nem forçada, para Galtung (1990) uma cultura de paz é uma tarefa importante que não deve ser institucionalizada e sim, desenvolvida no coletivo dentro da realidade social de cada sujeito, como uma semente que irá se desenvolver culturalmente.

Por esta razão, de pensar o campo dos games, como um campo que precisa ser apreendido pela educação, tanto intramuros quanto extramuros da escola. Visto que, diversos campos, já estão aprendendo esta estratégia, tanto no aspecto mercadológico, com único fim de lucro, como até mesmo na religião, como destacado por Kristiadi et al (2019).

Quando tratado sobre o campo extramuros, vale destacar que, Cantano (2019) também discute que, uma educação em direitos humanos, não pode ser direcionada a apenas crianças e adolescentes e sim, tornar responsabilidade de todas as pessoas, como educação que perdure ao longo da vida.

Isto porque, cada sujeito social, precisa compreender seu papel dentro da sociedade, sujeitos enquanto facilitadores e participantes, que atuem nos

processos de formação da paz, em diferentes contextos que são afetados pelas diferentes tipologias de violência (Galtung, 1990). Mas este enfrentamento, requer estratégias pedagógicas que ultrapassem os muros da escola, a exemplo, os jogos digitais. Isto porque os jogos se constituíram como uma poderosa ferramenta de aprendizagens e condutas e atitudes necessárias para um desempenho sociocultural eficiente (WESTIN, 2016; GABRIEL, 2019, 2017; CANTANO, 2019).

Em síntese, é válido destacar que, dentro da multidisciplinariedade de Kaimara (2023), Ferreira et al (2022), López e Fernández (2019), Kristiadi et al (2019), Gabriel (2019, 2017), Captano (2019) e Westin (2016) que o game é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, criado para se divertir, entreter-se, sem o sentimento de responsabilidade, mas ao mesmo tempo, como uma estratégia de aprendizagem, de como de defender, como caçar, como sobreviver (HUIZINGA, 1996).

Contudo, autores como Gabriel (2017) também destacam a importância de compreender que somente os jogos, não podem mudar uma conjuntura, isto porque, “muitas vezes não basta apenas jogar o jogo, pois o ensino deve ocorrer em um ambiente não-jogo”. Isso significa que, para entender a narrativa do jogo, o jogador precisa de um contexto, uma leitura da realidade. E esta leitura, advém da educação, do suporte do professor para com o estudante. Isto porque, enquanto serious game ou jogo educacional, estes necessitam de uma “intencionalidade didática, a promoção da colaboração, a adequação do conteúdo relativamente à sua finalidade, o caráter motivador, o seu apelo lúdico e seu apelo estético” (LOPEZ; FERNANDEZ, 2021, p 4).

Por esta razão, Cantano (2019) aponta que o campo dos jogos digitais na característica dos serious game/jogo educacional é um campo para ser explorado, que pode oferecer múltiplas oportunidades ao mundo de ensino, em todos os níveis de ensino. Contudo, para que está realidade seja possível, é necessário que haja investimentos no campo de estudo.

Isto é, investimento em políticas públicas de ensino com estratégias como os games. Principalmente porque, quando se trata do mercado de jogos, contando apenas o ano de 2022, a indústria global de games,

arrecadou US\$ 196,8 bilhões, com uma projeção de US\$ 321 bilhões de dólares até 2026, por sua vez, neste contexto, quando se trata do Brasil, no mesmo ano, o “negócio do games” movimentou R\$ 12 bilhões (OLIST, 2023).

É neste sentido, que se provoca neste estudo, a importância da apreensão desta discussão para o campo da educação, visto que 3,7 bilhões de pessoas jogam algum tipo de jogo digital (video game, mobile, console, PC). Por sua vez, no Brasil “três em cada quatro pessoas no Brasil usam celulares, videogames ou computadores para jogar” (TADEU; TORTELLA, 2022, n/p).

Ainda segundo Tadeu e Tortella (2022) os jogos digitais atingem todas as idades, cor/raça e classes sociais. Isto é, mesmo prevalecendo a faixa etária de 20 a 24 anos (25,5%), do público que mais consome algum tipo de jogo digital, as faixas etárias dos adolescentes também se aproximam desta porcentagem com 17,7% entre jovens até 19 anos. Por sua vez, os adultos compreendem uma porcentagem de 13,6% na idade entre 25-29 anos, 12,9% entre 30-34 anos, 11,2% entre 35-39 anos. Ainda vale destacar que segundo Brito (2022) dentro do público da pessoa idosa, 21% do público maior de 60 anos, jogam algum game regularmente.

Desta forma, Tadeu e Tortella (2022) e Brito (2022) concordam com os autores apontados no Quadro 1, quando apontam que, os jogos digitais, podem atingir todos os sujeitos. E é exatamente por estas potencialidades, entre outras, que pode e deve ser uma estratégia aprendida pela educação, pelos direitos humanos e pela Cultura de Paz. Ressaltando, que, a diversão e o lazer, também são direitos humanos.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA CULTURA DE PAZ E DE DIREITOS HUMANOS POR MEIO DOS JOGOS EDUCATIVOS

Vieira Netto, Deslandes, Gomes Junior (2021) Garzon e Toloza (2022) destacam que sem a materialização das políticas públicas, tanto da educação, quanto da saúde, assistência social e moradia por exemplo, de forma governamental, ações como desenvolvimento de jogos educativo, com a finalidade de construir uma educação baseada nos direitos humanos e na cultura de paz, tornam-se impossíveis, contribuindo apenas com o aumento

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

da vulnerabilidade das crianças, adolescentes, homens, mulheres e idosos, enfim, de toda a sociedade.

Ainda, além da fragilidade governamental, Vieira Netto, Deslandes, Gomes Junior (2021) também ressaltam que fatores como dificuldade de relações interpessoais, burocratização e o diálogo, também geram como consequência o aumento das violências, principalmente contra crianças e adolescentes. Isto porque quando uma população não tem conhecimento sobre os serviços que lhes são de direitos, não há a cobrança do Estado para o cumprimento de suas responsabilidades, precarizando por sua vez, as políticas públicas em si.

Gerando, por consequência, violências, que se tornam culturais, perpassando o sistema estrutural da sociedade até as residências de cada sujeito. Tornando-se culturais, cabe às políticas públicas, como a exemplo da educação, desvendar essa cultura para transformá-la e não a repetir. Por esta razão, entender estes contextos, é construir o processo de reconhecimento do valor histórico destes conflitos e contribuir para a construção de uma Cultura de Paz e Direitos Humanos (CABEZA; SAEZ, 2020).

Isto porque, é necessário compreender que, enquanto conceito global, a paz torna-se relevante a cada passar dos anos, tanto governamentalmente quanto na condição individual e coletiva de cada sujeito (ROQUE-HERNANDEZ, 2022). Isto porque, estas relações sociais, perpassam o individual e caminha para a relação do coletivo com o próprio planeta, visto que “a paz está ligada à convivência harmoniosa dos indivíduos em seu ambiente, que depende de princípios como justiça social, sustentabilidade, democracia e tolerância” (ROQUE-HERNANDEZ, 2022, p. 2).

Ressalta-se que, tratar sobre a construção de uma Cultura de Paz e de direitos humanos é tratar sobre a construção de uma paz positiva, isto é, uma paz que enfatiza a promoção de valores, do respeito, da justiça, da equidade, da comunicação não violenta, da colaboração e da empatia. Ressaltando que a paz positiva se trata de considerar que, “a paz não é o contrário de Guerra,

mas sim de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único" (JARES, 2002 p. 123).

Desta forma, quando, Garzon e Toloza (2022) trata sobre cultura de paz positiva, trata-se sob uma paz com base na justiça social, também relacionada com o desenvolvimento, direitos humanos e democracia. Contudo, uma democracia da classe trabalhadora.

Observando os pontos tratados por Kaimara (2023), Ferreira et al (2022), López e Fernández (2019), Kristiadi et al (2019), Gabriel (2019, 2017), Captano (2019) e Westin (2016) a partir da perspectiva da análise hermenêutica dialética, é válido destacar que a partir da leitura prévia foi possível verificar a multidisciplinaridade dos textos, destacando que a discussão sobre Direitos Humanos e Cultura de Paz necessita perpassar todas as áreas de conhecimento, interligando-as para fomentar uma consciência crítica da realidade social.

Quando a segmentação, verifica-se no Quadro 1 a interligação dos textos, ao tratar as relações humanas e coletivas, que, necessitam estar conectada com a responsabilização de cada sujeito, com o planeta e com a geração futura, tanto no combate às violências contra as crianças e adolescentes, quanto na prevenção de novas violências às crianças, adolescentes e jovens imigrantes (KAIMARA (2023), FERREIRA et al, 2022; LÓPEZ e FERNÁNDEZ, 2019; KRISTIADI et al, 2019; GABRIEL, 2019, 2017; CAPTANO, 2019 ; WESTIN, 2016).

Mas, para que esta cultura se desenvolva, são necessárias ações educativas, que juntamente às políticas públicas, permitem fomentar a consciência histórica sobre os atos de violência, isto é, preservar a memória para que os mesmos erros não sejam repetidos (GALTUNG, 1990).

Contudo, este processo educativo, precisa transpassar os muros da escola, adentrando também nas comunidades, visto que, nestas, estão presentes os sujeitos convededores das realidades, que podem contribuir com o processo de transformação da realidade e a mudança da cultura de violência para uma cultura de paz e de direitos humanos (KAIMARA (2023),

FERREIRA et al, 2022; LÓPEZ e FERNÁNDEZ, 2019; KRISTIADI et al, 2019; GABRIEL, 2019, 2017; CAPTANO, 2019; WESTIN, 2016; GALTUNG, 1990).

Os conceitos relevantes dos artigos selecionados a partir da revisão sistemática de literatura podem ser observados no Quadro 1, permitindo então, explorar os Direitos Humanos e a Cultura de Paz tanto no contexto da educação, quanto na religiosidade e na saúde. Campos estes que se complementam ao retratar a necessidade da construção dos direitos humanos e de uma Cultura de Paz positiva, que desmistifique a paz pacifista ou paz enquanto ausência de guerra.

Nota-se que de forma transdisciplinar, todas estas temáticas estão presentes dentro dos objetivos dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Reconhecendo que os 17 ODS foram criados como uma oportunidade para as sociedades de todo o mundo melhorarem a vida de todas as pessoas. Vislumbrando uma gama de situações em que coexistem ao mesmo tempo, isto é, “os seres humanos, cidades, florestas, rios, oceanos, toda a complexidade de fauna e flora no mesmo tempo e no mesmo lugar” (SALLES FILHO, 2019, p. 301). Contudo, Salles Filho (2019, p. 301) ainda destaca que, “a destruição de uma delas, afeta todo o conjunto. Seja nas condições geográficas, físicas, ou nas relações humanas violentas nas favelas, ou na extinção de uma espécie de golfinhos, tudo tem interconexão”.

Desta forma, os artigos de Kaimara (2023), Ferreira et al (2022), López e Fernández (2019), Kristiadi et al (2019), Gabriel (2019, 2017), Captano (2019) e Westin (2016), podem ser sintetizados ao apontamentos dos autores, sobre a necessidade de desenvolver ações que tenham como objetivo a eliminação da pobreza, o combate às alterações climáticas, melhoria da educação com foco nas pessoas com necessidades cognitivas, à promoção da igualdade, à proteção do ambiente e à as crianças em situação de violência. Enfim, ações, que conjuntas, somadas à responsabilização dos Estados perante as políticas públicas, poderão somar a construção de uma cultura de paz e de direitos humanos.

Com base nestas perspectivas, considera-se observar que construir uma cultura de paz, dentro de um contexto de cultura de violência, não é uma

tarefa fácil, porém, é uma urgência, para a própria condição humana, tanto na questão ambiental, quanto na própria relação humana (GALTUNG, 1990).

Exploração, financiamento de Guerras, pobreza, fome, imigração forçada, trabalho infantil, são tipologias de violências, que iniciam dentro de um sistema, que permite a própria violência estrutural e institucional, as quais, passam a adentrar avida individual e coletiva de cada sujeito (GALTUNG, 1990). Então, é dentro desta realidade e, pela desconstrução desta realidade, que, conclui-se este artigo, sobre a importância da discussão sobre buscar disciplinarmente e multidisciplinarmente, medidas para a construção urgente de uma Cultura de Paz, dentro destas estratégias a sugestão dos jogos digitais.

7. CONCLUSÃO

Tratando como tema central a apresentação de reflexões acima dos jogos digitais como estratégia de ensino que pode ser incorporado à cultura de paz e de direitos humanos, este artigo abordou a importância de promover a cultura dos direitos humanos e da paz, destacando a necessidade de ação em vários setores da sociedade, como educação.

Por meio da revisão sistemática de literatura, foi possível averiguar diferentes discussões sobre direitos humanos e cultura de paz, quer seja por olhares disciplinares, quer seja por conjuntura política e de país diferente. O que demonstra que a necessidade da construção de uma cultura de paz, não é específica de um único espaço social e sim de toda a sociedade humana. Isto é, apontando como diferentes abordagens multidisciplinares e estratégias, podem contribuir para a promoção de valores como respeito, justiça, equidade, comunicação não violenta, colaboração e empatia, como parte da construção da cultura de paz.

Conclui-se por este artigo, que ainda há poucos artigos que tratam sobre a inserção dos jogos digitais como estratégia ou mecanismo para o ensino sobre paz e direitos humanos. O que remete, um campo que necessita de maior aprofundamento e mais pesquisas, ressaltante então, um campo pouco explorado na educação.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Sabrina. Mais digitalizados, os idosos descobrem os benefícios dos videogames. 2022. **Revista Veja.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/mais-digitalizados-os-idosos-descobrem-os-beneficios-dos-videogames> Acesso em: 08 de setembro de 2023.
- CANTANO, Antônio Cesar M. ACNUR y la promoción de los derechos humanos a través de videojuegos. 2016. **História Actual online.** ISSN-e 1696-2060, n 49. págs. 21-32. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6976700> Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- FERREIRA, A., OLIVEIRA, S., PEÇAIBES, V., GIESTEIRA, B., de Sousa, A.P. (2022). Girls4Cyber: A Game to Promote Awareness and Innovation in Cybersecurity. In: Stephanidis, C., Antona, M., Ntoia, S. (eds) HCI International 2022 Posters. HCII 2022. **Communications in Computer and Information Science.** Vol 1583. Springer, Cham. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-06394-7_60 Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- GARZÓN, David; TOLOZA, Alejandra. Co-evaluación de las condiciones de viabilidad en iniciativas de turismo comunitario en Colombia. 2022. **Passos Revista de turismo y Patrimônio Cultural.** Vol. 20 N.o 4. Págs. 837-857. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.847968/full> Acesso em: 01 de set. de 2023.
- GABRIEL, Sonja. Serious Digital Games to Further Human Rights Education. 2019. **Europe Conference on e-learning.** Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/4ca9a10cb1baecf2856f155c96403f54/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1796419> Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- GABRIEL, Sonja. Teaching Human Rights whith videogames? 2017. **Europe Conference on Games Based learning.** Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/ddd592fa03075e45421878972bbe8fef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=396495> Acesso em: 05 de setembro de 2023.
- GALTUNG, Johan. Cultura Violence. 1990. **Journal of Peace Research.** Vol. 27, No. 3. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7574246/mod_resource/content/1/Cultural%20violence%20by%20Galtung%20J.%20%28z-lib.org%29%20%281%29.pdf Acesso em: 05 de set. de 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**.1996. Madrid, Alianza Editorial.

JARES, Xésus R. **Educação para paz, sua teoria e prática**. 2022. Tradução de Fátima Murad - 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed. ISBN 84-7884-203-9

KAIMARA, P. Digital Transformation Stands Alongside Inclusive Education: Lessons Learned from a Project Called "Waking Up in the Morning". 2023.

Tech Know Learn. Disponível em:
<https://doi.org/10.1007/s10758-023-09667-5> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

Kristiadi, Vindy, R. Sambera, A. Julianto, HLHS Warnars e K. Hashimoto, "Mobile game Application for Religion engagement".

Congresso Internacional de Tecnologia de Informação Aplicada (AIT). 2019, DOI: 10.1109/AIT49014.2019.9144827. Disponível em:
<https://ieeexplore.ieee.org/document/9144827> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

LÓPEZ GÓMEZ, Silvia; FERNANDEZ, Santiago Lanza. VIDEO GAMES TO ENCOURAGE PARTICIPATION AND SOCIAL COMMITMENT. REVISTA INTERUNIVERSITARIA. 2021. Vol. 39, p. 37-48. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8237734> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

MINAYO, MCS; DESLANDES, SF. Orgs. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. 2002. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. ISBN 978-85-7541-411-8

PÁDUA, Elisabete M. M. de. A revisão de literatura como uma estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e a pesquisa. 2011. Série Acadêmica, PUC, n 27, p. 53-65. Disponível em:
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/serieacademica/article/view/5653/3435> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

OLIST. Mercado de Gamers no Brasil em 2023: números e tendências do setor. 2023. Disponível em:
<https://olist.com/blog/pt/como-vender-mais/inteligencia-competitiva/mercado-de-games-no-brasil/> Acesso em: 08 de setembro de 2023.

ROQUE-HERNANDEZ. Building a Culture of Peace in Everyday Life with Inter- and Transdisciplinary Perspective. 2022. **Frontiers in Education**. Vol 7. Disponível em:
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85133871784&doi=10.3>

389%2Feduc.2022.847968&partnerID=40&md5=e674131b9318ca3308359af a6291bf50 Acesso em: 01 de set. de 2023.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para Paz: Olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: file:///C:/Users/Asus/Downloads/Nei%20Alberto%20Salles%20Filho.pdf Acesso em: 05 de set. de 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOLER Estrela, A., CABEZA González, M., & SÁEZ Riquelme, B. Análisis gráfico de los proyectos de refugios antiaéreos de la Guerra Civil en la ciudad de Castelló de la Plana. 2020. **EGA Expresión Gráfica Arquitectónica**, 25(39), 170–181. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/EGA/article/view/12900> Acesso em: 01 de

TADEU, Vinicius; TORTELLA, Thiago. Público gamer cresce 3 a cada 4 brasileiros consomem jogos eletrônicos. 2022. **CNN São Paulo**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/publico-gamer-cresce-e-3-em-cada-4-brasileiros-consomem-jogos-eletronicos/> Acesso em: 08 de setembro de 2023.

VIEIRA NETTO, Moysés F. DESLANDES, Suely F. JUNIOR Saint Clair S. Gomes. 2021. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Vol 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nqmFkyFwMBHf4LgFhq4z8PS/?lang=pt#> Acesso em: 04

WESTIN, Tomas. Community Driven adaptation game-based learning content for cognitive accessibility. 2016. **Europe Conference on Games Based learning**. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/8a1755d985b35455d9085be8e520c83b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=396495> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

CAPÍTULO 8: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI NOS CREAS DO RECIFE

Anderson Gustavo Fernandes Silva⁷

Edwin Santos Barbosa da Silva⁸

Maria do Carmo Soares dos Santos⁹

1. INTRODUÇÃO

As medidas socioeducativas, devido ao seu caráter pedagógico, são consideradas um avanço na responsabilização de adolescentes em conflito com a lei. No entanto, os sistemas socioeducativos enfrentam obstáculos significativos do ponto de vista teórico e metodológico.

Esses desafios estão relacionados à formulação de atividades que efetivamente contribuem para a construção de novos projetos de vida, autonomia e consciência política entre os socioeducandos. Portanto, tornar as medidas socioeducativas mais orientadas para a educação e menos retributivas em relação ao ato infracional representa um desafio considerável.

O propósito deste artigo é realizar uma análise das contribuições provenientes do campo teórico relacionado à Educação em Direitos Humanos, à Educação Não-Formal e à Educação Social. O objetivo é identificar as áreas de convergência entre esses tipos de educação e, com base nessa análise, desenvolver uma proposta educativa destinada ao Trabalho Social com Famílias nos CREAS da Cidade do Recife. Esse enfoque se concentra particularmente nos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e suas famílias.

Essas formas de educação têm como base o convívio social, a exposição a ambientes diversos, a promoção da formação política dos

⁷ Educador Social graduado em Direito pela Faculdade Integrada de Pernambuco - FACIPE e Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Escola Superior de Advocacia de Pernambuco (ESA-PE).

⁸ Educador Social graduado em Direito pela Faculdade de Olinda- FOCCA e Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela UNIFG.

⁹ Educadora Social graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

indivíduos, o estímulo a sua sociabilização e a facilitação da participação ativa. A implementação de medidas socioeducativas alinhadas com uma abordagem educativa que respeite a dignidade humana e sua diversidade está em consonância com o desenvolvimento de uma cidadania consciente. Essa abordagem visa a incorporação de novas consciências, valores e atitudes, inspiradas no legado histórico da luta pelos direitos humanos.

Como proposta de intervenção educativa dentro de espaço de cumprimento de medidas socioeducativas, as oficinas desenvolvidas pelos educadores sociais do Núcleo de Educação Social sobre cidadania e direitos humanos têm consonância com o sistema de garantia de direitos, a doutrina da proteção integral e compromisso ético com a mudança.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As medidas socioeducativas, fundamentais para a pacificação social, diferenciam-se das políticas penais ao considerar a peculiaridade do desenvolvimento dos jovens (Art. 112 do ECA). Priorizam a educação em detrimento da punição, visando à transformação de valores e atitudes (Monteiro, 2014).

A maioria dos jovens em conflito com a lei, majoritariamente negros e pardos de áreas periféricas, enfrenta violações de direitos fundamentais decorrentes das limitações de alcance das políticas públicas, que fragmentam a cidadania, afetando as perspectivas de futuro desses jovens.

A educação em direitos humanos surge como catalisadora da criação de novas consciências e promoção do respeito à diversidade. Busca encarar as diferenças não como desigualdades, mas como oportunidades de crescimento e aprendizado, promovendo uma cultura de paz e democracia, que respeita a vontade da maioria sem legitimar a opressão da minoria (BRASIL, MEC/CNE, 2012).

No contexto das medidas socioeducativas, a educação não-formal em direitos humanos e a educação social ganham relevância. Ambas convergem na formação para a cidadania, promovendo acesso aos direitos e aprimoramento da vida em sociedade (Gohn, 2009).

O educador social, ao mediar atividades formativas, desafia os participantes a compreenderem os contextos em que se inserem, promovendo um processo participativo de qualidade. Sua atuação é pautada por princípios, métodos e metodologias de trabalho, aliados à criatividade e afetividade (Gohn, 2009; Freire, 1987).

A formação cidadã vai além da alfabetização em termos de conteúdos didáticos, mas, a formação de indivíduos visando o respeito às diferenças, a consciência do impacto coletivo das ações e o conhecimento dos direitos para protegê-los. Prepara os indivíduos para viver bem em sociedade e garantir esses direitos. A cidadania ativa requer participação popular e formação que capacite para a intervenção política. A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e autonomia.

A Educação Social, na prática da Pedagogia Social, promove acesso aos direitos e aprimoramento da vida em sociedade, por meio do convívio e participação (Bauli & Müller, 2020).

O educador social desempenha papel-chave, mediando atividades formativas com abordagem horizontal e afetiva. Sua atuação visa superar dificuldades e desenvolver habilidades e potencialidades, contribuindo para uma vida mais digna.

3. METODOLOGIA

A metodologia do artigo inclui dois principais componentes. O primeiro é a revisão bibliográfica narrativa, por meio da qual o artigo analisará as publicações de autores que abordam os temas de educação em direitos humanos, educação não-formal e educação social. Essa revisão ajudará a construir uma base teórica sólida para a proposta educativa.

O segundo componente é a amostragem quantitativa e qualitativa na qual o artigo utilizará uma amostragem de duas oficinas desenvolvidas pela equipe do Núcleo de Educação Social da Prefeitura da Cidade do Recife sobre cidadania e direitos humanos. Isso permitirá que o artigo avalie as práticas educativas em um contexto real e como essas práticas podem ser

aplicadas na educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao longo do primeiro semestre de 2023, o Núcleo de Educação Social promoveu oficinas de Educação Social nos CREAS da cidade do Recife, destas oficinas as que foram objeto dessa análise são as que tiveram foco em temáticas de cidadania e direitos humanos.

Dentre os objetivos específicos das oficinas do primeiro ciclo estavam a conceituação do que é cidadania e quais os requisitos para ser um cidadão, o conhecimento dos direitos que compõem a cidadania e o debate sobre eles. E, por fim, a reflexão sobre como se dá o acesso à esses direitos dependendo de questões socioeconômicas, gênero, etnia, orientação sexual, etárias e de escolaridade como desafios para o exercício de uma cidadania plena.

No primeiro ciclo de oficina a pergunta geradora do debate foi: O que é essa tal cidadania? A partir do tema definido e da pergunta geradora de debate, a atividade de grupo se deu inicialmente com a construção coletiva de um conceito do que seria cidadania na opinião de cada um dos participantes.

Em seguida, foram distribuídos cards com direitos que compõem a cidadania, tais como: liberdade, igualdade, educação, saúde, moradia, ir e vir, segurança, votar e ser votado, etc. Cada participante falava um pouco sobre o que achava a respeito do direito descrito em seu card, o que servia de mote para a problematização no grande grupo.

No terceiro ciclo de oficinas, o tema foi Direitos Humanos e dentre os objetivos específicos estavam a necessidade de saber qual era a ideia pré-concebida dos jovens e seus responsáveis sobre direitos humanos, em quais contextos ouviram falar sobre na televisão, rádio, internet, nas suas comunidades, uma vez que sabemos o quanto é comumente difundido pelo senso comum, de forma equivocada como “direito que protege bandidos”.

Em seguida, foi realizada a exibição de um vídeo que contava um pouco sobre a história e evolução dos direitos humanos. Após a exibição do filme era iniciado um debate sobre os direitos humanos e suas principais características.

Por último, foi feita uma mostra fotográfica de vários defensores de direitos humanos tanto do Brasil como do mundo, personalidades como Martin Luther King, Nelson Mandela, Zilda Arns, Santa Dulce dos Pobres, Marielle Franco, Maria da Penha, Malala Yousafzai e o questionamento se os participantes conheciam suas lutas em defesa dos direitos humanos e através do diálogo socializar o conhecimento com o grande grupo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

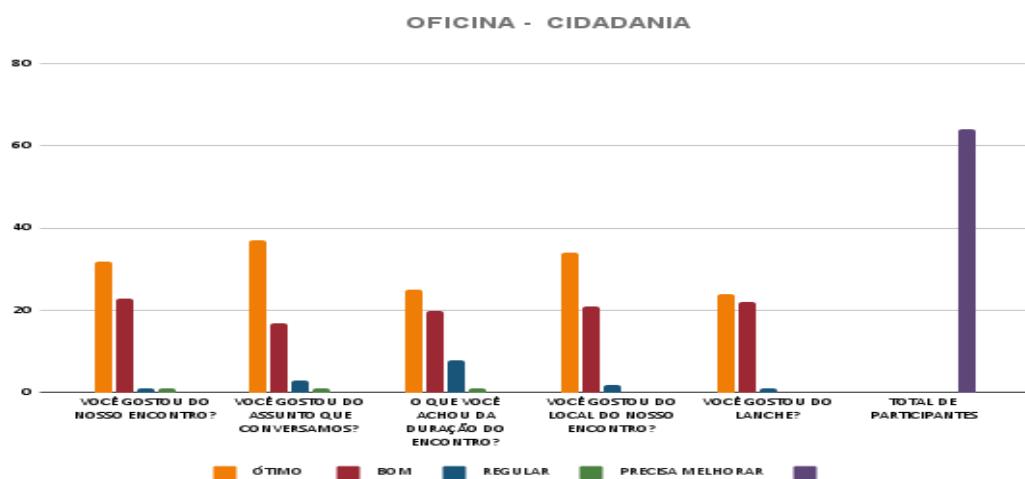
Os participantes das oficinas dos CREAS em instrumental distribuído ao final das atividades, nos campos de sugestões e trouxeram como pontos positivos as conversas, os assuntos tratados, a possibilidade de conhecer mais sobre sobre seus direitos, a disposição e o comprometimento dos profissionais, o respeito na condução da oficina, a sensação de não estar só, oportunidade de falar, e, como sugestões de melhoria, foram levantados os pontos sobre a duração do encontro,a demanda por atividades que envolvam o audiovisual, a participação de mais adolescentes, que se disponibilizasse mais tempo para os debates e que as atividades de grupo fossem mais frequentes mais frequência de atividades de grupo. Tivemos, ainda, sugestões de melhorias na mobilização e na qualidade do lanche ofertado.

Quadro 1 - Dados da oficina Cidadania

| OFICINAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO SOCIAL PREFEITURA DO RECIFE - CIDADANIA | | | | |
|---|------------------|------------|----------------|-------------------------|
| PERGUNTAS | RESPOSTAS | | | |
| | ÓTIMO | BOM | REGULAR | PRECISA MELHORAR |
| VOCÊ GOSTOU DO NOSSO ENCONTRO? | 32 | 23 | 1 | 1 |
| VOCÊ GOSTOU DO ASSUNTO QUE CONVERSAMOS? | 37 | 17 | 3 | 1 |
| O QUE VOCÊ ACHOU DA DURAÇÃO DO ENCONTRO? | 25 | 20 | 8 | 1 |
| VOCÊ GOSTOU DO LOCAL DO NOSSO ENCONTRO? | 34 | 21 | 2 | |
| VOCÊ GOSTOU DO LANCHE? | 24 | 22 | 1 | |
| TOTAL DE PARTICIPANTES | 64 | | | |

Fonte: Elaborado pelos Autores (2023).

Gráfico 1 - Oficina Cidadania



Fonte: Elaborado pelos Autores (2023).

Os dados apresentados acima foram obtidos por meio de um instrumental de avaliação preenchido pelos participantes ao término da oficina, cujo propósito era reunir informações sobre a experiência vivenciada por eles durante a atividade.

Sendo assim, conforme se depreende da tabela e do gráfico acima, na oficina que teve como tema “Cidadania” foram realizadas perguntas sobre diferentes aspectos, seguidas pelas respostas categorizadas em "ÓTIMO", "BOM", "REGULAR" e "PRECISA MELHORAR".

Na primeira pergunta, que abordou se os participantes gostaram do encontro, a maioria dos participantes (32) classificou a experiência como "ÓTIMO", ou seja, 50% das pessoas, enquanto 23 responderam "BOM" (35,94%). Apenas um participante considerou a experiência como "REGULAR" e outra como "PRECISA MELHORAR". Isso indica uma avaliação globalmente positiva da qualidade do encontro, com uma clara maioria de respostas positivas.

Em relação ao assunto discutido durante a oficina, a maioria dos participantes (37) também respondeu "ÓTIMO", isso dá um percentual de 57.81%. Enquanto que 17 pessoas classificaram o assunto como "BOM", havendo um aumento nas respostas "REGULAR" (3) e "PRECISA MELHORAR" (1). Isso sugere que, embora a maioria tenha gostado do assunto, houve um pouco mais de variação nas opiniões.

Quanto à duração do encontro, 25 participantes classificaram como "ÓTIMO" (39%), indicando que a maioria estava satisfeita com o tempo dedicado à atividade. No entanto, 8 participantes responderam "REGULAR", sugerindo que uma parcela significativa achou que o encontro poderia ter sido mais curto, e 1 participante achou que "PRECISA MELHORAR". Isso aponta para uma área de possível melhoria em termos de gerenciamento do tempo durante as futuras oficinas.

Em relação ao local do encontro, a maioria dos participantes (34) respondeu "ÓTIMO", indicando que ficaram satisfeitos com o local escolhido. Apenas 2 participantes responderam "REGULAR", sugerindo que a escolha do local foi bem recebida no geral, sem respostas indicando que o local "PRECISA MELHORAR".

Quanto ao lanche oferecido, a maioria dos participantes (24) classificou como "ÓTIMO", enquanto 22 responderam "BOM". Apenas 1 participante respondeu "REGULAR". Isso sugere que a qualidade do lanche foi percebida positivamente pela maioria dos participantes.

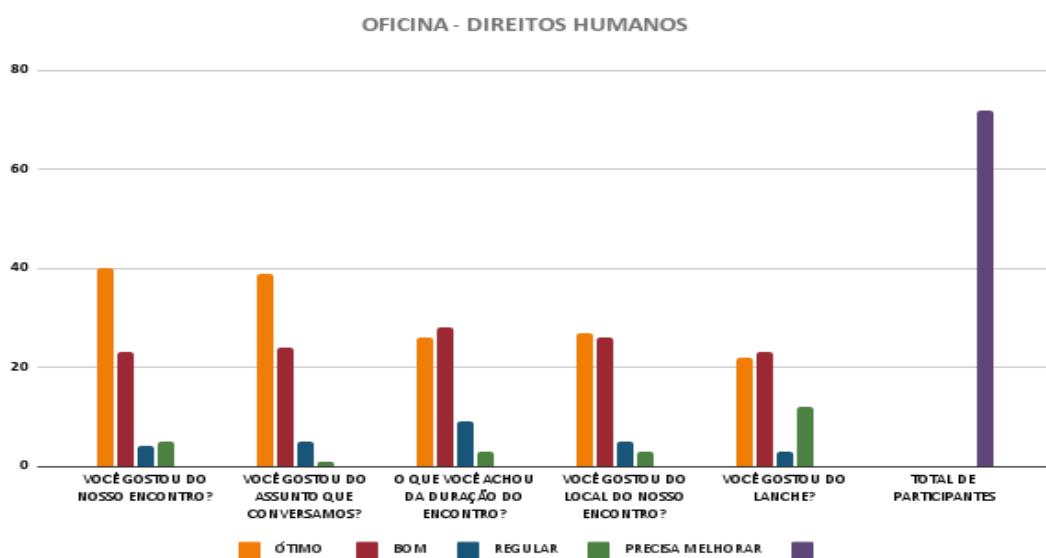
Portanto, os dados apontam para uma experiência globalmente positiva na oficina Cidadania, com a maioria dos participantes expressando satisfação em relação ao encontro, ao assunto, ao local e ao lanche. No entanto, a análise também destaca áreas de melhoria, como a duração do encontro, onde algumas opiniões foram mistas. Estes resultados podem ser úteis para orientar ajustes e melhorias nas futuras edições da oficina.

Quadro 2 - Dados da Oficina Direitos Humanos:

| OFICINAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO SOCIAL PREFEITURA DO RECIFE – DIREITOS HUMANOS | | | | |
|---|-----------|-----|---------|------------------|
| PERGUNTAS | RESPOSTAS | | | |
| | ÓTIMO | BOM | REGULAR | PRECISA MELHORAR |
| VOCÊ GOSTOU DO NOSSO ENCONTRO? | 40 | 23 | 4 | 5 |
| VOCÊ GOSTOU DO ASSUNTO QUE CONVERSAMOS? | 39 | 24 | 5 | 1 |
| O QUE VOCÊ ACHOU DA DURAÇÃO DO ENCONTRO? | 26 | 28 | 9 | 3 |
| VOCÊ GOSTOU DO LOCAL DO NOSSO ENCONTRO? | 27 | 26 | 5 | 3 |
| VOCÊ GOSTOU DO LANCHE? | 22 | 23 | 3 | 12 |
| TOTAL DE PARTICIPANTES | 72 | | | |

Fonte: Elaborado pelos Autores (2023).

Gráfico 2 – Oficina de Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pelos Autores (2023).

Os dados coletados nas oficinas de Direitos Humanos proporcionam percepções valiosas sobre a experiência dos participantes. Conforme podemos observar na tabela e no gráfico acima, foram seguidos os mesmos critérios e feitas as mesmas perguntas da oficina sobre cidadania.

Na primeira pergunta, que avaliou se os participantes gostaram do encontro, observamos que a maioria dos participantes (40) classificou a experiência como "ÓTIMO", ou seja, um percentual de 55,56%. Isso indica

um alto nível de satisfação geral. Além disso, 23 participantes responderam "BOM" (31,94%), o que também reflete positivamente na qualidade do encontro. No entanto, é importante notar que houve algumas respostas "REGULAR" (4) e "PRECISA MELHORAR" (5), sugerindo que existem áreas de oportunidade para melhorias específicas no encontro.

Em relação ao assunto discutido durante a oficina, os resultados também são predominantemente positivos. A maioria dos participantes (39), ou seja, 54% classificou o assunto como "ÓTIMO", indicando que o tópico foi bem escolhido e apreciado pela maioria. Além disso, 24 responderam "BOM" (33%). No entanto, assim como na pergunta anterior, houve algumas respostas "REGULAR" (5) e apenas uma resposta "PRECISA MELHORAR" (1). Isso sugere que a escolha do assunto foi geralmente bem-sucedida, mas algumas melhorias podem ser consideradas.

A pergunta sobre a duração do encontro gerou respostas mais variadas. Enquanto 26 participantes acharam "ÓTIMO" (36%), indicando que a maioria estava satisfeita com a duração, 28 responderam "BOM" (38%), 9 responderam "REGULAR" e 3 consideraram que "PRECISA MELHORAR". Isso indica que a gestão do tempo durante as oficinas pode ser um ponto de discussão e aprimoramento, uma vez que houve divergência de opiniões.

No que diz respeito ao local do encontro, a maioria dos participantes (27) classificou como "ÓTIMO" (37%) e 26 responderam "BOM" (36%). No entanto, 5 responderam "REGULAR" e 3 responderam "PRECISA MELHORAR". Isso sugere que, embora a maioria tenha se sentido confortável com o local, ainda há espaço para melhorias na escolha ou nas condições do local.

Por fim, a questão sobre o lanche oferecido revelou uma variedade de respostas. Enquanto 22 participantes gostaram do lanche e responderam "ÓTIMO", 12 acharam que "PRECISA MELHORAR". Isso sugere que a qualidade ou variedade do lanche pode ser uma área que precisa de atenção para atender às expectativas dos participantes. Além disso, 23 respostas "BOM" e 3 respostas "REGULAR" indicam uma opinião mista sobre o lanche.

Diante do exposto, os dados qualitativos e quantitativos sugerem que a maioria dos participantes das oficinas de Direitos Humanos teve uma experiência positiva em relação ao encontro e ao assunto discutido. No entanto, também identificam áreas específicas, como a duração do encontro e a qualidade do lanche, que podem ser aprimoradas para proporcionar uma experiência mais satisfatória aos participantes. Essas descobertas são valiosas para orientar melhorias futuras nas oficinas e aprimorar a qualidade geral do programa.

5. CONCLUSÃO

Diante dos desafios enfrentados por profissionais que atuam na execução de medidas socioeducativas em meio aberto, é crucial considerar a complexidade dos históricos de vida dos jovens e famílias envolvidas. Esses registros muitas vezes incluem violações de direitos, vínculos familiares fragilizados, além de situações de vulnerabilidade e risco social.

Nesse contexto, torna-se uma alternativa de grande valia difundir os conhecimentos acumulados historicamente dos direitos humanos. Isso viabiliza a criação de um modelo de medida socioeducativa comprometido com o respeito integral à pessoa humana e toda a sua diversidade.

Formar cidadãos em espaços extraescolares surge como um objetivo fundamental. Dessa forma, esses indivíduos estarão mais aptos a se tornarem pessoas melhores para suas famílias e comunidades. Adquirem também a consciência do seu papel enquanto cidadãos e do poder transformador de uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos, a educação não-formal e a educação social possuem intersecções onde encontramos processos formativos que se dão nos mais diversos espaços e público-alvo variados, com a função de educar para a socialização dos sujeitos, para o respeito, a dignidade, transformação, conscientização, cidadania, autonomia, a tolerância, a consciência dos direitos e deveres e a participação social, devendo, no nosso entendimento caminhar juntas.

As oficinas sobre Cidadania e Direitos Humanos nos mostraram que uma formação desenvolvida com cuidado, pensando as pessoas atendidas no programa de medidas socioeducativas e centrada na família têm potencial para serem momentos de aprendizagem e trocas de grande valia entre educadores, adolescentes e suas famílias.

Entendemos que nesse processo cada um traz sua concepção de cidadania e sua noção sobre os direitos, mas no processo de amadurecimento do grupo e a construção dos vínculos entre os participantes, uns aprendem com os outros e se permitem pensar sob uma perspectiva diversa, entrando em contato com outras realidades e saindo mais conscientes e fortalecidos.

Os dados apresentados corroboram que é possível desenvolver atividades de grupo no âmbito das medidas socioeducativas, que ultrapassem a finalidade persecutória, mas, que também não se limitem a recreação, e, sobretudo, sejam comprometidas com a mudança nos pensamentos, valores e atitudes dos jovens e suas famílias, reforçando os direitos humanos e a cultura de promoção da paz, com proposta metodológica, compromisso ético dos profissionais, sistematização dos processos de trabalho e resultados que aferem a qualidade do serviço ofertado e aponta melhorias.

REFERÊNCIAS

- BAULI, Régis Alan, MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó: Livrologia, 2020.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO.** Brasília: [s.n.].
- BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília^ eDF DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- BRASÍLIA, D. F. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, v. 5, 1988.
- BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rccp001_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

FEDERAL, Governo et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal**, v. 8, 1990.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: **Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania ativa. Democracia semidireta: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 4, n. 6, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o papel do educador (a) social e os projetos sociais de inclusão social**. Ensaio, p. 24-37, 2009.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação de políticas públicas**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal.

RECIFE. Plano Municipal Socioeducativo do Recife 2018-2027. **Transversalidade e Responsabilização das Políticas Setoriais do Simase**. 2018, p.22 e 23.

CAPÍTULO 9: GRUPOS PSICOEDUCATIVOS PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ESTRUTURA, CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

João Paulo Martins Marques

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o "uso intencional da força física ou do poder, em ameaça ou real, contra si próprio, outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha probabilidade de resultar em injúria, morte, dano psicológico, privação ou prejuízos no desenvolvimento" (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Levando em conta o contexto sociocultural ligado ao patriarcalismo, no qual se baseia em um pensamento de diminuição da qualidade do ser feminino por meio do machismo, gera-se uma desigualdade hierárquica dos sexos por meio de ideias e valores que objetivam fundamentar a dominação do homem sobre a mulher. É um sistema cuja finalidade consiste em manter a supremacia do homem por meio de dois artifícios básicos: afirmar uma superioridade masculina e reforçar uma inferioridade correlata da mulher (AZEVEDO, 1985, p. 47). De acordo com essa perspectiva, a violência contra a mulher é uma consequência da socialização e cultura machistas (SAFFIOTI, 2004), sendo um pressuposto das influências que estimulam os homens a cometerem atos agressivos de violência contra mulheres inseridas em sua convivência, independente do grau de parentesco.

A violência contra a mulher consiste em um conjunto de violações de direitos humanos e de liberdades individuais de gênero, que cause morte, dano ou sofrimento, seja por via física, sexual, psicológica (OEA, 1994) ou patrimonial. Uma dessas manifestações ocorre no contexto doméstico, isto é, aquela que é praticada dentro do lar, podendo ser definida como qualquer ato de agressão física, sexual ou emocional, perpetrado por um indivíduo com quem se tenha ou se teve um relacionamento (SÁ; WERLANG, 2013).

Nas últimas décadas, diversos estudos sobre a violência contra a mulher foram realizados no âmbito da saúde, em especial ligados aos casos domésticos (SÁ; WERLANG, 2013). A exposição a essas formas de violência tem se mostrado como um importante fator de risco para problemas de saúde psicológica em mulheres. Estudos apontam para o surgimento de possíveis psicopatologias crônicas, tais como ansiedade, depressão e síndrome do pânico. Esses transtornos podem deixar sequelas como perturbações, medo, repulsa, tristeza profunda, baixa autoestima, interferindo no bem-estar físico e psicossocial das vítimas. (CARNEIRO *et al.*, 2017). Isso atesta um reconhecimento da dimensão do fenômeno como um grave problema de saúde pública em nível global (COELHO; SILVA; LINDNER, 2014).

Em todo o mundo, pelo menos uma em cada três mulheres já foi espancada, coagida ao sexo ou sofreu alguma outra forma de abuso durante a vida (WHO *et al.*, 2021). No Brasil, uma em cada três mulheres acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência, física ou sexual, ao longo da vida por parte de parceiros íntimos ou ex-companheiros, representando um contingente de 21,5 milhões de mulheres ou 33,4% da população feminina do país. As mulheres sofreram mais violência dentro da própria casa, e os autores são pessoas conhecidas da vítima, sendo a maioria o companheiro/namorado (25,4%). No contexto pandêmico, houve o comprometimento do funcionamento de serviços de acolhimento às mulheres em situação de violência, seja pela restrição nos horários de funcionamento, pelas dificuldades de circulação impostas pelas necessárias medidas de isolamento social e pela redução das equipes de atendimento (FBSP; DATAFOLHA, 2023).

Diante do contexto sociocultural de violência contra a mulher, evidenciado em suas diversas escalas geográficas, a sociedade civil organizada, sobretudo por meio dos movimentos feministas, tem proposto inúmeras discussões sobre os direitos das mulheres. Em especial, a formulação de políticas públicas para o enfrentamento das diferentes formas de violência doméstica demanda responsabilidades do Estado para assegurar o respeito à dignidade humana e a uma vida sem violência (CNMP, 2018). A

mais conhecida é a Lei Maria da Penha, que objetiva a construção de mecanismos de proteção próprios às mulheres no cenário de conflitos domésticos e familiares (BRASIL, 2006).

Para que essa finalidade seja alcançada, a Lei Maria da Penha prevê medidas protetivas e assistenciais à vítima de violência doméstica, além do auxílio por meio de uma rede de atendimento: Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Centro de Referência da Rede de Apoio contra a Violência, Casas Abrigo, Defensorias especializadas, Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, Juizados e Varas adaptadas, Promotorias especializadas e Núcleos de Gênero do Ministério Público. No âmbito da saúde, as unidades de atenção primária são importantes na detecção e enfrentamento da violência doméstica. Essa rede busca garantir a segurança pessoal e patrimonial à vítima e sua prole, evitando a extensão do ciclo de violência (DIAS, 2008).

As vítimas de violência doméstica são amparadas ainda por medidas protetivas. Algumas dessas medidas determinam o imediato afastamento da fonte agressora do local de convivência com a vítima e outras restrições (BRASIL, 2006). Isso, na grande maioria das vezes, gera revolta por parte dos agressores. Há um desconhecimento muito grande dos direitos, da forma de proceder com a nova situação, além do que existe ainda a possibilidade da decretação de prisão por conta do descumprimento de uma medida protetiva. É importante destacar que as medidas protetivas são consideradas o coração da Lei Maria da Penha e visam proteger a mulher que sofre violência doméstica, prevenindo e inibindo ocorrências de violências mais graves, como o feminicídio, que corresponde aos homicídios de mulheres que foram assassinadas por razões de gênero (CEPAL, 2018). Daí dizer que essa legislação também resguarda filhos, familiares e, de certa forma, o próprio agressor.

Por meio de uma atualização da Lei Maria da Penha (Lei 13.984/2020), o Estado determina que agressores de mulheres podem ser obrigados a frequentar centros de reeducação, além de receber acompanhamento psicossocial:

"Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

[...]

VI – comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e

VII – acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio." (BRASIL, 2020).

Tendo em vista essa contextualização, o objetivo principal consiste em propor a implementação de grupos psicoeducativos como estratégia eficaz de combate à violência doméstica, com foco na transformação comportamental dos agressores e na prevenção da reincidência.

Em relação aos objetivos específicos, este trabalho busca:

- Analisar a violência contra a mulher como um fenômeno complexo resultante das relações de poder e dos valores patriarcais;
- Examinar a atualização da Lei Maria da Penha acerca dos grupos psicoeducativos;
- Desenvolver uma breve metodologia para a realização de grupos psicoeducativos âmbito universitário;
- Identificar desafios e benefícios dos grupos psicoeducativos.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo segue uma abordagem descritiva e fundamentada bibliograficamente (MARCONI & LAKATOS, 2003) para analisar a implementação de grupos psicoeducativos como estratégia de combate à violência doméstica, considerando suas contribuições e enfrentando os desafios associados. As etapas metodológicas são as seguintes:

2.1 Levantamento Bibliográfico

Realização de levantamento bibliográfico abrangente e sistemático, abordando os temas de "violência conjugal", "violência contra a mulher", "violência doméstica", "violência de gênero" e "violência familiar". A busca

inclui artigos, livros e documentos governamentais publicados nos últimos dez anos que abordem essas temáticas. Embora possuam especificidades, tais termos foram considerados para este trabalho como sinônimos.

2.2 Análise da Complexidade da Violência contra a Mulher

Realização de análise teórica para compreender as raízes socioculturais e os sistemas de dominação de gênero que sustentam a violência doméstica, considerando-a como um fenômeno resultante das relações de poder e dos valores patriarcais.

2.3 Avaliação da Lei Maria da Penha

Análise da atualização da Lei Maria da Penha como marco jurídico no enfrentamento da violência doméstica, com foco no impacto dessa legislação na proteção das vítimas e na criação de mecanismos de ressocialização dos agressores, destacando a abordagem restaurativa em contraste com a punição tradicional.

2.4 Proposição de Metodologia para Grupos Psicoeducativos

Desenvolvimento de um modelo teórico e prático para a implementação de grupos psicoeducativos no âmbito universitário, considerando a necessidade de parcerias com o sistema judiciário e a etapa complementar de acompanhamento psicoterapêutico.

2.5. Identificação de Desafios e Benefícios

Identificação e análise dos desafios enfrentados na implementação dos grupos psicoeducativos, incluindo falta de compreensão por parte dos agressores, questões tecnológicas e possíveis resistências. Também serão

identificados e discutidos os benefícios potenciais, como aumento do autoconhecimento e redução da reincidência.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão dos incisos à Lei Maria da Penha estimula a formulação de projetos que contemplem a dimensão psicoeducativa para uma mudança no quadro da fonte agressora. Assim, se cria uma forma complementar para o combate à violência doméstica, passando a não restringir o processo de ressocialização à dimensão penal e punitiva. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que busca uma justiça de caráter restaurativo (ACHUTTI, 2012; ANDRADE, 2018), tendo em vista o contexto de encarceramento em massa no país (CAVALCANTI, 2019) e às perdas monetárias decorrentes da violência doméstica. Estima-se que o Brasil perde 11% de seu Produto Interno Bruto para a problemática, envolvendo custos ligados aos tratamentos médico-hospitalares e psicológico às vítimas, à assistência social, às despesas prisionais com os agressores, dentre outros fatores (BRASIL, 2012).

Experiências de grupos com autores de violência no Brasil após a inserção das duas medidas na Lei Maria da Penha apontam resultados como a diminuição da reincidência de casos (SEDS, 2020; O GLOBO, 2021), estimulando outras iniciativas no país nos últimos anos (ESPÍNDOLA, 2021; MANFRIM, 2021; FOGGIATO, 2023). Portanto, a participação de agressores em programas de recuperação e reeducação e acompanhamento psicossocial contribuem para a redução dos casos de violência doméstica. Destaca-se que, pela recente complementação da Lei Maria da Penha, trata-se de uma frente inovadora no combate à violência doméstica no país, priorizando a prevenção ao invés da punição.

Dessa forma, o presente estudo traz um esboço de como podem ocorrer os grupos psicoeducativos no âmbito universitário, podendo compor projetos de pesquisa com aplicações práticas nos âmbitos social, jurídico e psicológico. É importante destacar que para pesquisas acadêmicas, é necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da

universidade, bem como à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) ao vincular à Plataforma Brasil.

3.1 Metodologia para Grupos Psicoeducativos

Inicialmente, se faz necessário realizar uma parceria formal entre a Universidade e o Juizado da Mulher ou especializado em violência doméstica. O direcionamento para participação no projeto poderá ser de homens que tiveram decretadas as medidas protetivas previstas na Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), notadamente o afastamento do lar conjugal. No ato do deferimento da medida, a autoridade magistrada já dará os encaminhamentos necessários ao jurisdicionado para o comparecimento às reuniões grupais.

Com isso, o representante do juizado selecionará os homens que participarão do grupo psicoeducativo, repassando os contatos deles. Por telefone, deverão ser coletadas informações gerais sobre a história de vida da fonte agressora e será explicado como funcionará a psicoterapia de grupo. Ainda neste momento, o entrevistador perguntará se o participante terá acesso à rede de internet e a algum aparelho eletrônico (computador, tablet ou smartphone) que possibilite sua participação, nos casos em que os encontros sejam virtuais. Eles serão notificados via aplicativo de mensagens instantâneas ou ligação sobre horários e datas das sessões. Por fim, eles receberão o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para assinatura.

As reuniões podem ocorrer semanalmente, com máximo de 10 participantes por grupo. Na possibilidade de serem encontros presenciais, estes podem ser realizados nas dependências do Serviço de Psicologia universitário. No caso de sessões virtuais, elas podem ser realizadas na plataforma virtual Google Meet, sendo tal modalidade de atendimento autorizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018). Encontros temáticos podem ser os norteadores das discussões, como Sociedade, Drogas (a exemplo do álcool), Família, Relacionamento Amoroso e Afetos. Trabalhar textos, músicas, cenas de filmes e séries possibilitam ilustrar e promover as reflexões.

O caminho traçado aqui é apenas um breve esboço de como a universidade pode despertar a fonte agressora para a necessidade de buscar um encaminhamento adequado, de modo a modificar as ações que resultam em contextos e violência doméstica. Neste sentido, após a etapa de grupos psicoeducativos, o oferecimento de psicoterapia individual e gratuita no Serviço de Psicologia da universidade é importante para promover um acompanhamento continuado. Como critério de verificação de reincidência, devem ser monitorados quais dos casos tiveram novas denúncias no sistema de Justiça.

3.2 Possíveis desafios

Entre os possíveis desafios para a realização dos grupos psicoeducativos, pode-se elencar em relação:

- Aos agressores:

- Não entendimento sobre o propósito do grupo. Será necessário explicar com mais detalhes e de forma mais simplificada as informações sobre o grupo;
- Inexistência de meio (virtual), dispositivo e/ou local adequado para a participação no grupo. Isso demandará um esforço para o fornecimento desses elementos (chips, espaços reservados por exemplo);
- Quebra de sigilo devido ao meio (virtual) e local (casa, por exemplo) inadequados na hora das sessões. Será necessário ressaltar o sigilo das informações, sendo restrito ao contexto do grupo, bem como a orientação de o participante estar em ambiente reservado, caso haja o descumprimento;
- Uso dos grupos apenas como um meio para reduzir a pena, sem haver uma disposição em trabalhar as questões que serão lançadas. Isso demandará a busca de elementos que despertem a curiosidade e interesse do participante, como assuntos de seu contexto, colhidos na entrevista prévia;

- Criação de desculpas para não participar (instabilidade da conexão de internet, queda de energia, desconhecimento de como se utiliza o dispositivo e/ou a plataforma virtual de acesso aos grupos; analfabetismo digital etc.), resultando em um baixo engajamento. Para isso, frisar aos participantes que o grupo é uma alternativa que visa a redução da pena e a criar possibilidades para não reincidir;

- Haver impossibilidade de participação por um impedimento real. Necessitará um esforço para fornecer os elementos necessários para sua efetiva participação, como o acompanhamento de uma pessoa habilitada para auxiliar a manejar as tecnologias e simplificar os conteúdos abordados.

- A autoridade judicial:

- Na possibilidade de baixo engajamento, retornar à adoção de meios estritamente punitivos, e não com caráter de ressocialização. É necessário evidenciar os impedimentos que podem levar a um baixo engajamento, de modo que a autoridade judicial elenque, por meio de reuniões com o terapeuta, formas de mitigar a problemática;

- Ao (à) terapeuta:

- Possibilidade de existência de ideias preconcebidas devido à natureza do projeto e de possíveis relatos pela visão dos agressores, de modo a reduzir a humanidade dos participantes ao contexto agressor e ao ato infracional.

3.3 Benefícios

Em relação aos benefícios, pode-se elencar:

- Autoconhecimento por meio do processo psicoeducativo;
- Possibilidade de diminuição da reincidência de casos;
- Proposição de uma forma alternativa à punição penal;
- Redução do encarceramento e desoneração do sistema prisional;
- Economia aos cofres públicos.

Evidencia-se a necessidade de acompanhamento psicoterapêutico desses agressores, a fim de auxiliá-los a refletir sobre a violência praticada e

as consequências diretas e indiretas do ato sobre a vida de todos os envolvidos; os tipos de violência contra a mulher como reflexo de uma cultura patriarcal, ainda vigente na sociedade contemporânea; o ciclo da violência; como orientar e esclarecer sobre suas obrigações e direitos; e afastá-los do contexto da violência e promover uma efetiva ressocialização.

3.4 Proposição de Estratégias para Superar Desafios:

A implementação de grupos psicoeducativos como estratégia de combate à violência doméstica enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir sua eficácia. Nesta seção, serão propostas estratégias para abordar esses desafios e maximizar os benefícios da abordagem psicoeducativa.

Desafio 1: Falta de Compreensão dos Agressores

Estratégia: Educação e Sensibilização

- Realizar sessões introdutórias detalhadas explicando o propósito e os objetivos dos grupos psicoeducativos de forma clara e simplificada.
- Utilizar recursos visuais e exemplos concretos para ilustrar os conceitos e as consequências da violência doméstica.
- Promover a empatia por meio de histórias de vida e experiências de sobreviventes de violência, incentivando a autorreflexão dos agressores.

Desafio 2: Questões Tecnológicas e Infraestrutura

Estratégia: Fornecer Suporte Tecnológico

- Oferecer assistência técnica para garantir que os participantes tenham acesso à tecnologia necessária para participar de sessões virtuais (computadores, tablets, smartphones).
- Fornecer instruções claras sobre o uso de plataformas virtuais, como o Google Meet, e oferecer suporte técnico durante as sessões.
- Considerar a realização de encontros presenciais em locais de fácil acesso para aqueles que não têm acesso à tecnologia.

Desafio 3: Quebra de Sigilo

Estratégia: Reforçar a Confidencialidade

- Esclarecer aos participantes que as informações compartilhadas nos grupos psicoeducativos são estritamente confidenciais e restritas ao contexto do grupo.
- Incentivar os participantes a participarem das sessões em um ambiente privado e apropriado, minimizando o risco de quebra de sigilo.
- Aplicar medidas de segurança em sessões virtuais para proteger a identidade dos participantes.

Desafio 4: Motivação e Engajamento

Estratégia: Estimular o Interesse e a Responsabilização

- Personalizar os temas dos encontros de acordo com o contexto de vida dos participantes, tornando-os mais relevantes e envolventes.
- Estabelecer metas e expectativas claras para a participação nos grupos psicoeducativos, destacando a importância da prevenção da reincidência de violência.
- Realizar sessões de acompanhamento individual para avaliar o progresso e fornecer apoio adicional conforme necessário.

Desafio 5: Impedimentos Reais

Estratégia: Fornecer Soluções Práticas

- Identificar as barreiras específicas que impedem a participação dos agressores (por exemplo, falta de transporte, falta de acesso à internet) e fornecer soluções práticas para superá-las.
- Oferecer orientação sobre como lidar com problemas técnicos durante as sessões virtuais.
- Garantir que os participantes tenham acesso a apoio psicológico e social para resolver problemas pessoais que possam afetar sua participação.

Desafio 6: Relação com a Autoridade Judicial

Estratégia: Colaboração e Comunicação Efetiva

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

- Estabelecer uma comunicação eficaz entre os terapeutas, os agressores e as autoridades judiciais para garantir o acompanhamento adequado e compartilhar informações relevantes.
- Realizar reuniões regulares entre terapeutas e autoridades judiciais para discutir o progresso dos participantes e ajustar estratégias conforme necessário.
- Promover uma abordagem colaborativa que enfatize a ressocialização e a prevenção, ao invés de medidas punitivas estritas.

Desafio 7: Preconceitos e Estigmatização

Estratégia: Sensibilização e Formação Contínua

- Conduzir programas de formação contínua para terapeutas envolvidos nos grupos psicoeducativos, destacando a importância de tratar os participantes de forma justa e imparcial.
- Promover uma cultura de sensibilização e não julgamento, enfatizando que a participação nos grupos é uma oportunidade de mudança e reabilitação.
- Envolver a comunidade e organizações da sociedade civil na sensibilização sobre a importância de abordagens restaurativas.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho abordou a complexidade da violência contra a mulher, um fenômeno intrinsecamente ligado à estrutura sociocultural e aos sistemas de dominação de gênero. A compreensão da violência enquanto resultado das relações de poder e dos valores patriarcais ofereceu uma base sólida para a investigação da sua manifestação, impacto e potenciais soluções, em particular a abordagem psicoeducativa.

Por meio de uma revisão aprofundada da literatura, foi possível explorar os fundamentos teóricos que sustentam a existência e persistência da violência contra a mulher. Nesse contexto, a Lei Maria da Penha emergiu como um marco jurídico crucial no enfrentamento dessa questão, enfocando a proteção das vítimas e a criação de mecanismos para a ressocialização dos agressores.

O delineamento metodológico proposto para a realização de grupos psicoeducativos revelou-se uma abordagem inovadora para combater a reincidência da violência doméstica. A integração da universidade, do sistema judiciário e dos agressores constitui um esforço multidisciplinar em busca de uma transformação holística no padrão de comportamento dos agressores.

Os resultados e discussões apresentados delinearam uma possibilidade de implementação prática dos grupos psicoeducativos, detalhando o processo de seleção dos participantes, o estabelecimento das sessões presenciais ou virtuais e exemplos de objetivos temáticos de cada encontro. Essa estruturação meticulosa visa não apenas à redução da reincidência, mas também ao estímulo da autorreflexão e ao questionamento de padrões de comportamento enraizados.

Enquanto os desafios foram ponderados, como a falta de compreensão do propósito do grupo e a necessidade de infraestrutura tecnológica para a participação virtual, os benefícios emergentes da abordagem são diversos e significativos. Através dos grupos psicoeducativos, os agressores podem acessar ferramentas para a autotransformação, aumentar o autoconhecimento e refletir sobre suas atitudes prejudiciais. Além disso, foram levantadas algumas estratégias para abordar esses desafios e maximizar os benefícios da abordagem psicoeducativa.

Em última análise, o trabalho apresentou uma estratégia concreta e inovadora de enfrentamento da problemática. A inclusão de uma abordagem restaurativa no âmbito legal revela-se uma promissora alternativa à punição tradicional, incentivando a mudança comportamental da fonte agressora e, assim, contribuindo para a diminuição de sua reincidência.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, D. S. **Justiça restaurativa e abolicionismo penal:** contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. 2012. 36 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Ciências Criminais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ANDRADE, V. R. P. Restorative justice and criminal justice: Limits and possibilities for Brazil and Latin America. **The International Journal of Restorative Justice**, 1(1), 9-32, 2018.

AZEVEDO, M. A. **Mulheres Espancadas**: a violência denunciada. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006.

BRASIL. **Estratégicas Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes**: norma técnica. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 124 p.

BRASIL. **Lei nº 13.984**, de 3 de abril de 2020.

CARNEIRO, J. B. et al. **Violência conjugal**: repercussões para mulheres e filhas(os). Escola Anna Nery. Florianópolis (SC). v. 21, n. 4, p. 1-7, 2017.

CAVALCANTI, G. J. V. **A crise estrutural do capital e o encarceramento em massa**: o caso brasileiro. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

CEPAL. **Nota para la Igualdad nº 27**: El feminicidio, la expresión más extrema de la violencia contra las mujeres. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, 2018.

CFP. **Resolução CFP nº 11/2018**. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP Nº 11/2012. Brasília, DF, 2018.

CNMP. **Violência contra a mulher**: um olhar do Ministério Público brasileiro. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2018.

COELHO, E. B. S.; SILVA, A. C. L.; LINDNER, S. R. (Orgs). **Violência**: definições e tipologias. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 32 p.

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na Justiça**: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

ESPÍNDOLA, J. P. Prefeitura de Gravataí promove Grupo Reflexivo com homens envolvidos em situação de violência de gênero. **Prefeitura de Gravataí**. 15 jul. 2021.

FBSP; DATAFOLHA. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 4. ed. [s.l.], FBSP/Datafolha, 2023.

FOGGIATO, F. Tribuna Livre apresenta iniciativa do TJPR para reabilitar agressores. **Câmara Municipal de Curitiba**. 17 maio 2023.

KRUG, E.G., et al. (eds.). **World report on violence and health**. Genebra: World Health Organization, 2002.

MANFRIM, R. PC de Araxá cria projeto para homens enquadrados na Lei Maria da Penha. **Estado de Minas**. 14 jul. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

O GLOBO. **Projeto que dá 'aulas' a agressor reduz para 1% casos de reincidência de violência doméstica em São Paulo**. 14 jul. 2021.

SA, S. D.; WERLANG, B. S. G. Personalidade de mulheres vítimas de violência doméstica: uma revisão sistemática da literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 106-116, dez. 2013.

SEDS. **Reincidência de autores de violência doméstica atendidos por projeto do Governo de Goiás é 60% menor que índice nacional**. 21 ago. 2020.

WHO, et al. **Violence against women prevalence estimates, 2018**. Geneva: World Health Organization, 2021. 112 p.

CAPÍTULO 10: O NOVO CONSTITUCIONALISMO E A (RE)CONSTRUÇÃO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO NO BRASIL: OS DIREITOS FUNDAMENTAIS NA SOCIEDADE INFORMACIONAL

Bruno Mello Corrêa de Barros Beuron¹⁰

Daniela Richter¹¹

Thiago Antônio Beuron Corrêa de Barros¹²

1. INTRODUÇÃO

O constitucionalismo foi desencadeado por mudanças na estrutura e na conjuntura de Estado. É compreendido como um fenômeno e um movimento social, político e jurídico do qual emergem as Constituições nacionais, tendo por base a estruturação histórica de movimentos baseados na política e nas leis, desde o período grego até a contemporaneidade, em que o constitucionalismo norte-americano firmou o ciclo das Constituições escritas.

Esse entendimento se faz imperioso haja vista a necessidade de compreender as nuances do novo constitucionalismo no Brasil, de modo a posicioná-lo como uma ferramenta eficaz nas disposições sobre direitos e garantias e, sobretudo, de primazia da Constituição, ao elencar e formalizar direitos. Neste enfoque, a Revolução Informacional desempenha com enorme

¹⁰ Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pesquisador do Observatório de Gestão Universitária para a Inclusão e Desenvolvimento Social do Pampa da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento - RS. Brasília. Distrito Federal. Brasil. E-mail: brunomellocbarros@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7093-8799>

¹¹ Doutora em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: daniela.richter@ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9684-1770>

¹² Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor Adjunto do Curso de Gestão Pública e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento – RS. Brasília. Distrito Federal. Brasil. E-mail: tbeuron@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3128023764035312>

vultuosidade as dinâmicas de transformação do escopo social, uma vez que a informação e a comunicação passaram a revestir-se como ferramentas de poder na contemporaneidade.

Desloca-se, pois, o pensamento e a reflexão sobre umas das grandes questões que se apresentam, especialmente no que tange ao respeito ao Estado Democrático de Direito. Trata-se da mazela de dominação da mídia e sua ingerência econômica e política, especialmente, nos meios de comunicação do país, haja vista que um Estado verdadeiramente democrático é aquele que proporciona a pluralidade nos meios de comunicação, oportunizando o cidadão verificar um mesmo fato a partir de variadas e diferentes narrativas. Dentro dessa perspectiva, que o presente trabalho tem como escopo verificar: qual o papel da ressignificação do constitucionalismo para a (re)construção do Direito à Comunicação no Brasil? E de igual parte, qual o papel desse constitucionalismo ressignificado para proteção/promoção dos direitos fundamentais na sociedade informacional?

Nessa configuração, atinente ao novo constitucionalismo e a construção do Direito à Comunicação, a partir dos direitos fundamentais na sociedade informacional que o trabalho se debruçará. Objetiva-se verificar as nuances do novo constitucionalismo a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Revolução Informacional. Já, o segundo eixo quer tratar a respeito da construção do Direito à Comunicação no Brasil, apresentando as inconformidades e principais dificuldades de implementação, bem como tratativas a partir do novo constitucionalismo, permeando os direitos fundamentais, na perspectiva da sociedade informacional e da necessidade de uma mídia livre, plural, informativa e democrática, que seja acessível a todos os cidadãos.

2. METODOLOGIA

Para realizar tal pesquisa será utilizada uma abordagem metodológica a partir do método de compreensão hermenêutico fenomenológico, visto que este se coaduna com o cerne da pesquisa ao propiciar e promover o debate entre diversos âmbitos de análise a respeito do novo constitucionalismo

impactado pelas nuances da Revolução Informacional e dos meios tecnológicos e de informação e comunicação inerentes a este período. Igualmente, com vista a subsidiar metodologicamente o artigo, promove a utilização da técnica de pesquisa documental, baseada em consulta a material bibliográfico, doutrinas, artigos, relatórios, legislações e outros instrumentos normativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Novo Constitucionalismo na Era Tecnológica e Informacional

Com a evolução dos mecanismos de informação e comunicação que amplificaram o acesso e a participação dos indivíduos na sociedade, o Estado passou a remodelar-se dentro dessas configurações desencadeadas pela revolução informacional, cujo cenário é estabelecido pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Sendo assim, o Estado passou a sofrer crises profundas em seus elementos constitutivos e elementares, como povo, território e soberania. Nessa perspectiva, precisou-se encontrar um novo caminho que conseguisse alicerçar os novos direitos estabelecidos a partir da expertise tecnológica. Assim, esses novos direitos foram sendo elencados e os existentes passaram por uma nova estruturação, de modo que, por conseguinte, ao constitucionalismo também foi determinado uma transformação, que contemplasse as novas dinâmicas contemporâneas.

Contudo, para que seja possível a compreensão acerca do novo constitucionalismo, se faz imperioso traçar o seu conceito, clássico e tradicional, todavia, a digressão histórica aqui desempenhada diz respeito apenas aos pontos fulcrais desse movimento, haja vista a amplitude de tal tema e necessidade de um maior espaço para contemplar plenamente tal matéria, assim, leva-se em consideração apenas àquilo que seja necessário ao tema central contemplado neste artigo.

Logo, o constitucionalismo clássico tem suas raízes fundadas no povo Grego, uma vez que foram os gregos que em primeiro lugar valorizaram a importância do Estado na prática e na teoria política. Na Grécia, o período

compreendido entre 1200 a.C. a 800 a.C (Penna, 2013, p. 156), marcou por solidificar os primeiros passos acerca do entendimento sobre uma determinada estrutura com base em política e leis, centrada no Estado, e que no futuro viria a ser compreendida como constitucionalismo. Dando seguimento, no mesmo propósito histórico, o constitucionalismo adentrou o período Romano, passando pelo Império Bizantino, Estado Absolutista e Idade Média, Constitucionalismo Inglês até chegar ao Estado Moderno (Penna, 2013).

O constitucionalismo moderno surge em meados do século XVIII e é afirmado com as revoluções burguesas: a Revolução Inglesa, de 1688; a Revolução Americana, de 1776; e a Revolução Francesa, de 1789. Magalhães (2010, p. 88) afirma que “pode-se falar em embrião do constitucionalismo na Magna Carta, de 1215”. Por sua vez, o nascimento efetivo do constitucionalismo está vinculado às Constituições escritas e redigidas dos Estados Unidos da América, em 1787, após a independência das Treze Colônias, e da França, em 1791, a partir da Revolução Francesa (Penna, 2013, p. 155). No propósito de conceituar o constitucionalismo, cabe as palavras de Canotilho (1999, p. 47):

[...] Constitucionalismo é a teoria (ou ideologia) que ergue o princípio do governo limitado indispensável à garantia dos direitos e dimensão estruturante da organização político-social de uma comunidade. [...] É, no fundo, uma teoria normativa da política, tal como a teoria da democracia ou a teoria do liberalismo.

No país, por sua vez, “quando os portugueses aportaram no Brasil, encontraram o território habitado por diversos povos indígenas, que tinham língua, cultura e tradições diferenciadas” (Ordonez, p. 264), e nesse sentido, analisando a história brasileira sob a ótica do direito constitucional, pode-se entender que os excessos de dominação da metrópole levaram os colonos, índios e negros, a se insurgirem em diferentes momentos históricos e em vários locais do Brasil (Penna, 2013, p. 165). Nesse quadro que muitos momentos e fatos da história do Brasil contribuíram de forma efetiva, para a evolução do constitucionalismo no país.

Bonavides (2000), nesse tocante, corrobora o entendimento acerca da evolução do constitucionalismo no Brasil, ao afirmar que:

Traçando a evolução constitucional do Brasil deve-se concentrar todo o interesse indagativo e toda a diligência elucidativa numa sequência de particularidades, de ordem histórica e doutrinária, que acompanharam e caracterizaram o perfil das instituições examinadas, designadamente com respeito à concretização formal e material da estrutura de poder e da tábua de direitos cujo conjunto faz a ordenação normativa básica de um Estado limitado de poderes.

Nesse sentido, Canotilho (2003, p. 66) leciona que “o constitucionalismo moderno se opõe à ideia de constitucionalismo antigo, este compreendido como todo o sistema de organização político-jurídica que antecedeu o constitucionalismo moderno”. Assim, no século XVIII, a Constituição menciona dois elementos fundamentais para a ordem jurídica: a limitação do poder estatal e a previsão de direitos. Magalhães (2010, p. 96) ainda aponta que “o constitucionalismo não nasceu democrático: surge liberal, como forma de limitar o poder do Estado e garantir a segurança da burguesia, que, tendo adquirido poder político com a queda do absolutismo, necessita de estabilidade para o exercício de suas atividades”.

Em rigor, o constitucionalismo brasileiro não tem um ponto de partida autônomo. Em sua primeira fase, buscando-lhe, portanto, as origens, encontra-se inapartavelmente vinculado aos sucessos políticos da velha metrópole. Segue assim um processo que faz mais inteligível e verídico versar o tema debaixo da designação de constitucionalismo luso-brasileiro até sua separação se tornar mais nítida com o fim do Segundo Reinado (Bonavides, 2000, p. 158). Após tal período, solidifica-se a compreensão de um constitucionalismo ligado ao ideário liberal, onde o direito, nesse momento, é visto como uma ordem autônoma de regras de maneira a se garantir estabilidade e segurança.

Com o advento do século XIX e as indústrias, máquinas e desenvolvimento de empresas, a classe operária se organiza em prol da reivindicação de direitos e garantias, de modo que se inicia o constitucionalismo social. Este tem como marco inicial as Constituições do

México, de 1917 e da Alemanha, de 1919, a Constituição de Weimar. Com o advento do Estado Social, os Governos passam a intervir formalmente na economia e nas relações privadas dos indivíduos. Neste contexto, o direito passa a ser encarado como sistema de regras e princípios otimizáveis e encerra objetivos a serem realizáveis (Oliveira, 2002, p. 49).

Já no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) os países europeus, passaram a introduzir em suas constituições valores como a dignidade da pessoa humana e normas de direitos fundamentais. Barcellos (2007, p. 4) aduz que:

As Constituições contemporâneas, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, introduziram de forma explícita em seus textos elementos normativos diretamente vinculados a valores – associados, em particular, à dignidade humana e aos direitos fundamentais – ou a opções políticas, gerais (como a redução das desigualdades sociais) e específicas (como a prestação, pelo Estado, de serviços de educação). A introdução desses elementos pode ser compreendida no contexto de uma reação mais ampla a regimes políticos que, ao longo do Século XX, substituíram os ideais iluministas de liberdade e igualdade pela barbárie pura e simples, como ocorreu com o nazismo e o fascismo. Mesmo aonde não se chegou tão longe, regimes autoritários, opressão política e violação reiterada dos direitos fundamentais foram as marcas de muitos regimes políticos ao longo do século passado.

Nesse contexto, a Constituição consegue se aproximar ao ideal democrático, fazendo surgir uma nova forma de organização jurídico-política, inexistente até então, “o Estado Democrático de Direito, Estado constitucional de direito, Estado constitucional democrático” (Barroso, 2007, p. 75). Essa nova concepção de constitucionalismo é denominada por muitos doutrinadores como “Neoconstitucionalismo” ou “Novo Constitucionalismo”, que, em linhas gerais, pode ser definido como um movimento jurídico-político-filosófico que modifica à concepção e interpretação do Direito e de sua inter-relação com os demais sistemas sociais. Portanto, essa nova configuração “não foi simplesmente agregações de gerações de direitos, mas rearticulações conceituais fundamentais com a ideia de democracia, de cidadania, de dignidade” (Santos, 2009, p. 27).

Nesse sentido está a evolução constitucional, característica essencial do Estado Democrático de Direito, na busca por noções de pertencimento e de cidadania, em constante mutação aliadas à busca por novos direitos

(Nascimento; Pereira, 2016, p. 254), marcados de forma expressiva pela Revolução Informacional. Quanto a essa, cabe salientar que é, primeiramente, uma revolução tecnológica de conjunto, que se segue à revolução industrial em vias de terminar. Mas é muito mais do que isso, visto que constitui o anúncio e a potencialidade de uma nova civilização, pós-mercantil (Lojkine, 2002, p. 11).

Tratar a respeito da evolução do constitucionalismo e, especialmente, do novo constitucionalismo é essencial, haja vista que o enfrentamento do tema tem como objetivo dar suporte aos anseios da sociedade contemporânea sob pena do Estado restar como uma instituição política e social meramente formal (Nascimento; Pereira, 2016, p. 255). Nesse propósito, é necessário registrar os pontos que marcam o nascimento de uma era marcada pela expertise tecnológica que irá, necessariamente, influenciar direitos e garantias. Logo, a revolução informacional nasce da oposição entre a revolução da máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial (Lojkine, 2002, p.14).

Sem resumir, a revolução informacional, especialmente as novas cooperações entre serviços e produção, foi possível a partir do instrumento informático, conectado a outras novas técnicas de telecomunicação, a criação, a circulação e a estocagem de uma imensa massa de informações outrora monopolizados, e em parte esterilizados, por uma pequena elite de trabalhadores intelectuais (Lojkine, 2002, p. 15). O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi essencial para a consolidação da sociedade informacional que teve seu ápice com a criação da Internet. Assim, a revolução da informação marcou, pois, o “incremento tecnológico oferece(u) os meios para que novos níveis de interação e integração, para além do Estado nacional, se concretizem, se estabilizem e se expandam progressivamente” (Vieira, 2015, p. 53).

Com o incremento da tecnologia, propiciando ultrapassar muitas barreiras, através do acesso às novas práticas que são desenvolvidas, como

ciberativismo e ciberdemocracia, por exemplo, o constitucionalismo tem uma ressignificação emergente, marcada pela indução tecnológica e modificação de direitos, que passam a ser atendidos, muitas vezes, a partir da utilização de tais composições. Sobre esse tema, destacando, sobretudo, as vantagens desse processo de ascensão das tecnologias para a consagração de direitos e liberdades, Pérez Luño (2012, p. 42) diz que:

No sería lícito omitir, como contraponto positivo a tales riesgos, las grandes ventajas y posibilidades de actuación que dimanan del uso adecuado de las NT y TIC. Esos pregresos se han manifestado también en la esfera de los valores democráticos y de las libertades. Las NT y TIC permite, en efecto, un reforzamiento de los valores cívicos y nuevas formas de ejercicio de los derechos y pueden contribuir a un reforzamiento del tejido participativo de las sociedades democráticas.

No mesmo paradigma, a ressignificação do constitucionalismo foi propositiva ao alicerçar o protagonismo de novos direitos¹³ e, especialmente, novas formas de exercícios de direitos. Como exemplo é possível preconizar o direito de acesso à informação, disposto constitucionalmente através do artigo 5º inciso XXXIII, bem como no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Este, por sua vez, ganhou regulamentação própria através da Lei de Acesso à Informação – LAI, Lei nº 12.527 de 2011, possibilitando aos cidadãos a busca efetiva por informações de interesse público, como servidores, verbas, salários.

Deste modo, rompe-se com o ideário elencado pelo antigo constitucionalismo, relacionado com uma nova ordem mundial de normatividade supranacional a partir da superação da ideia de regulação estritamente estatal. Perez Luño (2007, p. 502) refere que “el carácter

¹³ Pontua Wolkmer (2013, p. 46) que a conceituação de “novos direitos” deve ser compreendida como a afirmação contínua e a materialização pontual de necessidades individuais (pessoais), coletivas (grupos) e metaindividuais (difusas) que emergem informalmente de toda e qualquer ação social, advindas de práticas conflituosas ou cooperativas, estando ou não previstas ou contidas na legislação estatal positiva, mas que acabam se instituindo formalmente. Por conseguinte, os “novos” direitos caracterizados pela utilização das tecnologias informacionais, são baseados na difusão instantânea e na celeridade dos meios – Direito à informação; direito à liberdade de expressão, direito à comunicação, por exemplo – potencializam as dinâmicas atuais, desafiando a ciência jurídica e seus operadores a darem respostas correlatas e satisfatórias às questões conflituosas surgidas.

completo y pleno del ordenamiento jurídico era corolário de su condición de sistema único y cerrado; Por eso, cuando hoy se afirma la dimensión plural y abierta del ordenamiento, necesariamente se cuestiona el rasgo de su plenitude.”

Assim, no novo constitucionalismo o poder constituinte originário volta a ser exercido como nos primórdios, com a efetiva manifestação da vontade popular, compreendido em toda a sua pluralidade de composição – e não como exercido nas últimas transições políticas, em que a participação popular era relegada a uma fraca e imprecisa representação. Surge, então, o novo constitucionalismo como um movimento social, jurídico-político voltado à ressignificação do exercício do poder constituinte, da legitimidade, da participação popular e do próprio conceito de Estado.

Por conseguinte, inaugurando essa nova ótica de redefinição do constitucionalismo, a partir de uma narrativa mais próxima, aberta, inclusiva, em que o ordenamento jurídico está propositivo às novas condições surgidas nesse período histórico, como as tecnologias e demais meios técnicos-científico informacionais¹⁴, que se pensa a respeito de uma Constituição que atenda aos interesses da sociedade informacional contemporânea, que possa ser inovadora ao tratar dessas disposições. E, nesse sentido, destaca-se a iminente necessidade de consolidar a compreensão do Direito à comunicação, como uma baliza que é necessária para o atendimento e conhecimento acerca de outros direitos e garantias fundamentais, trata-se de uma questão de condição para o exercício de determinados direitos no Estado Democrático de Direito.

Nessa configuração, tratando a respeito da construção do conceito de Direito à comunicação, a partir deste novo constitucionalismo ressignificado, aberto e inclusivo, que o próximo eixo passará a tratar.

¹⁴ Na visão de Santos (2013) meio técnico-científico informacional corresponde a atual fase dos processos de transformação da natureza e construção do espaço geográfico. Tem a sociedade tecnológica como sua principal expressão, assim, para chegar ao meio técnico-científico informacional o espaço geográfico passou por uma periodização, constituindo-se esse meio natural, meio técnico, até a construção do paradigma vigente.

3.2 A (Re)Construção do Direito à Comunicação a partir do Novoconstitucionalismo

Tratar acerca da construção do sentido de Direito à comunicação na sociedade informacional contemporânea é tarefa imperiosa e de extrema relevância social, política, econômica e jurídica, especialmente por se estar adstrito à égide da Constituição Federal de 1988 e do novo constitucionalismo, marcado por maior abertura e ressignificação de direitos. Segundo Bonavides (2000, p. 174) a Constituição de 1988, foi a melhor de todas as épocas constitucionais, de modo que possui maior atenção a formação dos direitos fundamentais e a proteção jurídica da sociedade, combinando assim defesa do corpo social e tutela dos direitos subjetivos, caracterizando um significativo avanço.

Esse avanço deve ter continuidade, uma vez que outros direitos precisam ser amplamente tutelados e protegidos, e àquele que possui maior relevância no contexto aqui disciplinado é o Direito à comunicação, por formalizar um direito que é mola propulsora para o exercício de outros, tais como o Direito à informação, por exemplo. A comunicação exerce papel fundamental, por conta da sua exponencialidade como meio transmissor de conteúdos de amplo relevo social, possibilitando que a informação chegue ao seu destino e, o novo constitucionalismo, tem papel de destaque, vez que a sua ressignificação rompe com os ideais antigos, objetivando impregnar a ordem jurídica de conteúdos axiológicos (princípios) e ideais de justiça.

Logo, o novo constitucionalismo propõe uma independência e uma criação de um Estado participativo e efetivamente democrático como mecanismo de garantia do Parágrafo único, do artigo 4º, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Não se pode olvidar que um Estado verdadeiramente democrático e igualitário se preocupa com a justiça. Certamente, é aquele que aponta condições necessárias para o fortalecimento de suas instituições e que promove a desconcentração de sua mídia, promovendo a participação popular nos meios de comunicação, ampliando a pluralidade de vozes nesses meios, garantindo a atuação popular e o acesso às óticas diversas, sobre os mais variados assuntos.

A comunicação está intrinsecamente ligada às relações de poder estabelecidas, gerando não poucas vezes a in-comunicação. Assim, das micro relações, no viver cotidiano da esfera privada, às macros relações, no viver social, cultural, político e econômico, da esfera pública, o processo da comunicação atuou e, sobretudo, nos dias atuais, atua como uma das bases estruturadoras das sociedades (Gomes, 2007, p. 25). Na análise de Marx e Engels (2005, p. 86), sobre o desenvolvimento da divisão do trabalho no processo de formação das sociedades modernas capitalistas, é destacada a importância dos meios de comunicação:

O passo seguinte no desenvolvimento da divisão do trabalho foi a separação da produção e o comércio, a constituição de uma classe especial de comerciantes, uma separação que já era comum nas cidades antigas (com os judeus, entre outros) e que logo surgiu nas cidades de formação recente. Com isso, estava dada a possibilidade de uma ligação comercial que ultrapassava os círculos mais próximos, uma possibilidade cuja realização dependia dos meios de comunicação existentes (transporte, estradas, ferrovias, imprensa), do estado da segurança pública no País, condicionado pela situação política.

Dessa forma, a partir da estrutura a que estão submetidos e solidificados, em sistema de monopólios, oligopólios e outras práticas de concentração midiática, esses meios de comunicação se fortalecem concentrados econômica e politicamente nas mãos de poucos grupos privados, que a partir de concessões e outorgas para operar o serviço público de radiodifusão, passam a dominar e gerir todo o setor, prejudicando os atores sociais que desejam participar dos processos licitatórios para obter uma concessão ou que desejam participar de tais meios, impossibilitando outras vozes e que outros temas sejam debatidos e sentidos, logo, a comunicação que deveria, em princípio, aproximar os homens, serve na realidade para revelar tudo que os afasta (Wolton, 2004, p. 37).

Bonavides (2009, p. 569), leciona que o Direito à comunicação se encontra delineado juntamente com o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade, ou seja, está capitaneado como um direito difuso de terceira geração. Nesse ângulo, a configuração desse direito é reconhecida por países como Portugal, Espanha, Argentina e Bolívia, todavia, como um

direito explicitado, cristalizado não encontra subsídio constitucional, haja vista que não se apresenta de forma cabal, contudo é condicionante ao exercício de outros direitos e se coloca em plena construção. Muito embora, a própria Constituição Federal de 1988 dedique um capítulo inteiro ao tema da comunicação social. E, nesse concernente, em 2013, pela primeira vez uma lei brasileira, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, no artigo 26¹⁵, citou de forma explícita o Direito à comunicação.

Nesse sentido, o relatório MacBride, “Um Mundo e Muitas Vozes”, primeiro documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, tratou sobre o tema da comunicação (Unesco, 1983, p. 288):

Entretanto, a ideia do direito à comunicação não recebeu ainda sua forma definitiva, nem seu conteúdo pleno. Longe de ser já – como parecem desejar alguns – um princípio bem estabelecido, cujas consequências lógicas poderiam ser deduzidas a partir de agora, ainda está na fase em que as pessoas refletem sobre todas as suas implicações e continuam a enriquecê-lo.

Assim posto, a mobilização pela defesa do Direito à comunicação é mais difícil que qualquer outra mobilização por direitos humanos, visto que tal tema é considerado uma questão menos urgente. A luta por este direito ainda é incipiente e é fundamental que todas as organizações da sociedade civil e pessoas dedicadas ao fortalecimento da cidadania – e não apenas aquelas dedicadas aos temas de mídia e comunicação – voltem sua atenção e uma parcela de seus esforços para garantir que o Direito à comunicação seja preservado (Oeyen; Lima; Selaimen, 2002, p. 02).

Nesse tocante, é primordial ter por base o que pressupõe o Direito à comunicação, o qual engloba o exercício pleno e integral dos seguintes direitos e liberdades:

- a) Direito à Liberdade de opinião: consiste no poder inalienável das pessoas de formular e emitir juízos próprios sobre qualquer assunto público ou privado;
- b) Direito à Liberdade de expressão: as pessoas podem utilizar qualquer meio, canal, forma ou estilo para exteriorizar suas

¹⁵ Art. 26. O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2013).

- ideias e sua criatividade sobre qualquer assunto ou pessoa, seja público ou privado, sem que possam exercer legitimamente formas de controle ou censuras prévias.
- c) Direito à Liberdade de difusão: é o direito de realizar atividades de comunicação em igualdade de condições jurídicas e de constituir empresas ou entidades de comunicação.
 - d) Direito à Liberdade de informação: é o poder não restrin-gível de todas as pessoas, assim como das empresas de comunicação, para acessar, produzir, circular e receber todo o tipo de informação, com exceção: em caso de a informação estar protegida por determinação jurídica ou representar abertamente a violação à intimidade da pessoa.
 - e) Direito ao acesso e uso dos meios de comunicação e das tecnologias da informação e comunicação: consiste no poder de acessar e usar livremente os meios e tecnologias de informação e comunicação na produção e circulação de conteúdos próprios, bem como na recepção de conteúdos.

Também não se pode olvidar que os meios de comunicação no Brasil – mídia impressa e televisionada – sofreram importantes alterações a partir do apogeu das tecnologias digitais, em especial da Internet, forçando, uma mudança brusca no modelo de negócios, tendo em vista uma queda considerável nos recursos econômicos (Uol, 2023).

As tecnologias digitais inegavelmente propiciaram uma reconfiguração do setor midiático, uma vez que a partir da Internet, dos dispositivos móveis e redes sociais, houve uma transferência do público de TV aberta para os novos meios. Há de se considerar também a concorrência potencial sofrida pela TV tradicional com os serviços de *streaming*, como, por exemplo, Netflix, StarPlus, Apple TV, dentre outros. Essa concorrência grande forçou canais abertos a criarem os seus próprios serviços de *streaming*, como, por exemplo, a TV Globo que criou o seu Globoplay.

4. CONCLUSÃO

Os meios de comunicação no Brasil foram criados e desenvolvidos através de uma lógica comercial, altamente concentrada e obstruída. Trata-se de um modelo importado, onde a remuneração pelos serviços oferecidos ocorre por meio da propaganda, da publicidade e do *merchandising*. Esse panorama perdurou durante muitos anos, onde a concentração midiática e a monopolização se efetivaram potencialmente.

Entretanto, se faz necessário referenciar que os meios de comunicação operam por outorga, ou seja, trata-se de concessões públicas, as quais são operacionalizadas pela iniciativa privada (empresas de comunicação) a partir de uma autorização concedida pelo ente estatal. Assim, a comunicação social no Brasil é regulada pela Constituição Federal de 1988, a qual traz referenciais normativos e princípios que devem ser obedecidos, e, por aparato legal infraconstitucional.

O novo constitucionalismo, enquanto fenômeno político-jurídico é um relevante instrumento na (re)construção do direito à comunicação no Brasil, na medida em que possibilita uma movimentação dos direitos fundamentais, os quais ganham exponencialidade, especialmente em uma sociedade informacional altamente tecnológica, célere e efervescente.

Assim sendo, os movimentos sociais, a sociedade civil, meio acadêmico, enquanto operacionalizadores das mudanças da sociedade, necessitam cada vez mais trazer luz aos debates sobre a estrutura midiática do país, descortinando os vieses autoritários ou que potencializam, de alguma forma, que a pluralidade de ideias, vozes e falas reverberem. Uma mídia essencialmente plural e democrática só irá ocorrer quando uma mudança estrutural nos centros de poder acontecer. Outrossim, reitera-se que a mídia, tradicional e tecnológica, se constituem em poderosos artífices de mudanças significativas nas rotas do tecido social brasileiro hodierno.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luiz Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito: o triunfo tardio do direito constitucional no brasil. In: **Revista Eletrônica sobre Reforma do Estado (RERE)**, Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, n. 9, mar.-maio 2007. Disponível em: <<http://www.direito-doestado.com.br/redae.asp>> Acesso em: 23 ago. 2023.

BARCELLOS, Ana Paula de. Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas. In: **Revista Diálogo Jurídico**. Salvador, n. 15, jan.-mar. 2007. Disponível em: <www.direitopublico.com.br>. Acesso em 23 ago 2023.

BONAVIDES, Paulo. A Evolução Constitucional no Brasil. In: **Revista Estudos Avançados**, v. 14, n.40 (2000). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9553>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3^a ed. Coimbra: Almedina, 1999.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. O novo constitucionalismo indi-afro-latino-americano. In: **Revista da Faculdade Mineira de Direito**. v. 13, n. 26. Belo Horizonte, jul.-dez. 2010. p. 83-98.

NASCIMENTO, Valéria Ribas do; PEREIRA, Marília do Nascimento. As novas faces do constitucionalismo: os desafios para a efetivação da constituição na sociedade informacional. In: **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais – FDV**, Vitória, v.17, n.1, p. 249-267, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://sisbib.fdv.br/index.php/direitosegarantias/article/view/736>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de. **Direito constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

ORDOÑEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. História, Coleção Horizontes, São Paulo: IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Los Derechos Humanos en la sociedad tecnológica**. Madrid: Editorial Universitas, 2012.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. Dogmática de los derechos fundamentales y transformaciones del sistema constitucional. In: **Teoria y Realidad Constitucional: Derechos Fundamentales**. Editorial Universitaria Ramón Areces, n. 20, p. 495-511, 2º semestre, 2007.

PENNA, Maria Cristina Vitoriano Martines. Constitucionalismo: origem e evolução histórica. In: **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v.21 (2013). Disponível em: <<http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/15>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SANTOS, André Leonardo Copetti. **Elementos de Filosofia Constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

UOL. Cai nº de TVs ligadas no Brasil; ibope da TV aberta, também.
Ricardo Feltrin, 05/01/2023. Disponível em:
<https://www.uol.com.br/splash/noticias/ooops/2023/01/05/cai-o-n-de-tvs-ligadas-no-brasil-ibope-da-tv-aberta-tambem.htm#:~:text=De%20todas%20as%20TVs%20abertas,Instagram%2C%20site%20Ooops%20e%20YouTube>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **Constitucionalismo na Mundialização: Desafios e Perspectivas da Democracia e dos Direitos Humanos.** Ijuí. Editora Unijuí, 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. Introdução aos Fundamentos de uma Teoria Geral dos “Novos” Direitos. In: **Revista Jurídica Centro Universitário Curitiba**, v. 2, n. 21 (2013). Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/593>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

CAPÍTULO 11: O TRABALHO DOMÉSTICO E A PERSISTÊNCIA DOS PADRÕES DE RELAÇÕES ESCRAVISTAS

Layla Beatriz Bezerra Araújo

1. INTRODUÇÃO

Ao analisar estudos e relatos sobre o trabalho doméstico no Brasil, é possível observar como este se deu através de uma ligação direta com o sistema escravocrata do então país. Segundo dados do IPEA, cerca de 18,6% das mulheres negras são domésticas, um número bastante significativo quando posto em comparação a porcentagem de mulheres brancas, que são 10%. Através disso, podemos afirmar que as mulheres negras encontram o trabalho doméstico como refúgio de um mercado de trabalho que insiste em as escantejar. Isso mostra que as marcas da escravidão ainda não foram totalmente apagadas, visto que as mulheres negras seguem executando serviços braçais e manuais para servir a classe dominante, que enxerga que elas “nasceram para isso”.

Ponto em retrospecto, com os movimentos abolicionistas e a Lei Áurea de 1888, verificou-se o fim da escravidão no país e, consequentemente, diversos escravos foram libertos. Entretanto, como mostraremos posteriormente, não houve um processo de inserção social, estes que agora eram declarados como “livres” não tinham liberdade alguma para decidir seus próprios destinos defronte à vulnerabilidade. Diante do contexto de fome, falta de moradia e miséria, os ex-escravizados se viram obrigados a se submeterem a espaços de trabalho precários para assim tentar subsistir dentro da sociedade capitalista que não escondia os seus princípios racistas.

Esta carga histórica percorreu o tempo e hoje, quando se é falado sobre empregadas domésticas, o fator racial, ainda, é uma chave-mestre dentro do debate. Por que apesar de tantos avanços, as mulheres negras seguem servindo os interesses da Casa Grande? E por que há uma falta de empenho do Estado para melhorar as condições de trabalho dessas

profissionais? Logo, o propósito deste texto é fazer uma correlação do passado com presente, para compreender as marcas que a escravidão deixou nas mulheres brasileiras.

Durante o artigo, citaremos a PEC das domésticas, que decorreu de um forte processo de luta das mesmas, a fim de garantir direitos trabalhistas como as demais profissões atuais, na tentativa de perder o caráter de servidão. Em decorrência desta, surgiu a Lei Complementar nº150/2015, assegura a carteira assinada, recolhimento do FGTS, carga horária de 44h semanais e o direito às férias. Porém, ainda existem pontos que ficam sem situação de diálogo entre empregador e empregada, o que, apenas, reproduz a relação de exploração do primeiro para com a segunda e faz com que estas ainda estejam à mercê da vontade do grande capital.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico do presente estudo baseou-se no cunho explicativo e bibliográfico, fundamentando-se numa pesquisa qualitativa circunscrita nas expressões da questão social dentro do molde do mundo do trabalho. O estudo amparou-se no marxismo crítico, na intenção de não se manter na superficialidade, mas centrar-se numa investigação aprofundada da realidade. Para melhor averiguação do assunto, foram utilizados materiais bibliográficos já disponíveis, como dados estatísticos, dissertações, monografias e artigos científicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Como se dava o trabalho doméstico antes da Lei Áurea?

No Brasil, a história do trabalho doméstico tem seu marco inicial no contexto colonial sob regime escravocrata. Isso porque, toda atividade servicial era exercida por pessoas negras que se encontravam em situação de tráfico, como crianças, homens e, principalmente, mulheres, visto que estas eram vistos como destinados para tal, diretamente ligados a trabalhos braçais e manuais.

Acrescenta-se que o Trabalho Doméstico teve seu marco histórico no período colonial, onde a atividade doméstica era entendida como trabalho escravo, realizado por mulheres, principalmente as negras. (SILVA; LORETO; BIFANO; 2017, p. 414)

Além disso, é possível afirmar que o tipo de trabalho era tratado como inferior e indigno, isto é, uma desonra se praticado por brancos. Dentro deste trabalho, realizado, principalmente, por mulheres, se enquadravam atividades “portas a dentro”, como jardineira, cozinheira, ama de leite, cuidadora dos filhos dos patrões, lavadeira e entre outras; e “portas a fora” como levar à escola, fazer compras, buscar água, e entre outras no campo, nas construções e nas casas, que, assim como os citados, possuíam carga horária com mais de 18h diárias. É possível perceber isto na afirmação de Sandra Graham (2007, p. 18):

O âmbito do trabalho doméstico inclui, em um extremo, as mucamas, as amas-de-leite e, no outro, as carregadoras de água ocasionais, as lavadeiras e costureiras. Até mesmo as mulheres que vendiam frutas, verduras ou doces na rua eram geralmente escravas que, com frequência, desdobravam-se também em criadas da casa durante parte do dia. A meio caminho estavam as cozinheiras, copeiras e arrumadeiras. O que as distingua não era apenas o valor aparente de seu trabalho para o bem-estar da família, refletindo no contato diário que cada um tinha com os membros desta, mas também o grau de supervisão.

A principal causa, além da subordinação autoritária, para que o trabalho doméstico fosse exercido por escravas, era a busca por sobrevivência, uma vez que era dentro da casa de seus senhores que as mesmas se alimentavam, ainda que com restos de comidas; descansavam, ainda que sem o mínimo de conforto; e ganhavam alguns e raros trocados. Ademais, vale lembrar a condição das mulheres escravizadas, que, além da servidão doméstica, eram subordinadas e exploradas sexualmente pelos seus patrões e filhos destes, que, quando não conseguiam persuadi-las, recorriam à violência.

[...] a violência sexual perpetrada pelos senhores de escravos, seus familiares e agregados contra as mulheres negras, os estupros eram considerados naturais, já que escravas não eram donas de seus corpos, além das lesões corporais do tronco e do pelourinho. (BRITO, 1997, p. 5).

Somado a isso, outro fator sobre a condição das escravas domésticas foi a criação da idéia de que haveria uma crise na economia e na ordem social causada por essa população, fazendo com que, segundo o Ministério da Justiça de 1882, fosse necessária a moralização dos escravos domésticos para garantir o bem estar da população senhorial. Isso se perpetuou tanto pela imprensa quanto por diversos intelectuais, de modo que se fazia uma ligação entre as domésticas e os criminosos, onde se afirmava que a maioria dos crimes dentro da cidade eram facilitados pelas mesmas, exigindo das escravas domésticas, sempre, uma afirmação de que eram honestas e esforçadas.

Vale lembrar, também, da idéia higienista, a qual afirmava a prevenção de que as famílias dos senhores não fossem contaminadas por doenças transmissíveis, principalmente pelas lavadeiras e amas de leite. “Eram percebidas como as domésticas mais perigosas, porque tidas como “viciosas” e quase um mal necessário, já que se tratava de figuras determinantes dos costumes das famílias à época.” (SILVA, 2013, p.13)

Além disso, havia o medo de que as escravizadas domésticas influenciassem as famílias de seus patrões com seus respectivos costumes, que, segundo a classe dominante, eram depravados e proibidos, apenas pelo fato de serem mulheres, negras e pobres, as julgando como desonestas, criminosas, imorais e entre outros adjetivos usados pelos patrões para justificar seu controle.

3.2 Como se dava o trabalho doméstico depois da Lei Áurea?

Sabe-se que, mesmo com o fim da mão de obra escrava no Brasil, a liberdade das pessoas negras não se deu de forma linear e efetiva, e prova disso é que, mesmo com a abolição, o trabalho doméstico não possuía nenhuma regulamentação, uma vez que a Lei Áurea não tinha caráter justrabalhista, fazendo com que, apenas, fosse camouflada a persistência do trabalho escravo.

No dia 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea, o Estado deixou de reconhecer o direito de propriedade de uma pessoa sobre outra. Contudo, isso não significou que todas as relações de trabalho nas

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

sociedades regidas pelo capital passariam a ser guiadas por regras de compra e venda da força de trabalho mediante assalariamento, com remuneração suficiente para a manutenção do trabalhador e de sua família. (SAKAMOTO, 2008)

Isso porque, mesmo em liberdade, as ex-escravas se encontravam numa sociedade de cunho extremamente racista, de modo que não existiam empregos para as mesmas, tanto pelo tripé raça, gênero e classe, quanto pela falta de qualificação de algumas para o mercado de trabalho, fazendo com que precisassem permanecer com suas atividades e voltassem para as casas dos seus antigos senhores, trocando seu trabalho, mais uma vez, por alimentação e moradia. Isto é, voltando para a mesma realidade. Ademais, quando a ex-escravizada não voltava para a casa do seu antigo senhor, ou melhor, quando conseguia um trabalho remunerado, negociava com o mesmo para viver num pequeno cômodo fora da casa do patrão, de modo que este cômodo era compartilhado com várias pessoas, uma vez que o pagamento pelo trabalho não era suficiente para que morasse sozinha, visto que a remuneração era, em média, entre 12 mil réis à 20 mil réis, e o aluguel chegava até 15 mil réis. É possível constatar isto numa afirmação de Lorena Féres da Silva Telles (2013, p. 97):

Havia escravas que negociavam com suas donas e donos moradia em pequenos cômodos, fora da casa senhorial. Por outro lado, no caso de muitas mulheres livres ou libertas, empregadas domésticas, a moradia, a roupa e a alimentação eram a única forma de pagamento. Ou, então, seus salários eram tão baixos que frequentemente inviabilizavam o pagamento de um cômodo de aluguel, razão pela qual os cômodos e seus custos eram compartilhados.

Diante disso, nasce a ideia da “ajuda contratada”, com o patrão bondoso e caridoso, que acolhia sua ex-escrava para que a mesma não passasse por ausência de necessidades básicas. Vale citar que, como a maioria era mulheres, entraram no mercado de trabalho sob a ideia da classe dominante de mantê-las como cuidadoras do lar, isto é, perpetuando o sistema de servidão, como afirma Flávio dos Santos Gomes e Olívia Maria Gomes da Cunha (2007, p.11):

...A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativeiro, foram requalificadas num

contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor -escravo.

Vale destacar que o Brasil, ou melhor, a classe dominante, queria perpetuar as relações de forças e de classes, e como o trabalho formal era um meio de ascensão social, as oportunidades para este foram organizadas de maneira racial, a fim de que os negros fossem direcionados para cargos com remunerações inferiores, como afirma Coutinho da Costa (2018):

Se você pegar os anúncios de vagas daquela época vai perceber que a maior parte especificava a cor da pessoa. Eram empregos normalmente de subalternidade, de trabalho de faxineira, copeira, cozinheira, e pedia-se literalmente assim: procura-se mucama da cor preta para trabalhar em afazeres domésticos.

A ideia sempre foi de extinguir qualquer esperança de humanidade da população negra, ex-escrava e recém-liberta.

Cabe citar, ainda, que, em algumas cidades, perpetuaram nos primeiros anos pôes abolição as regulações, nascidas em cima dos Códigos de Posturas Municipais, cujos principais objetivos foram mesmo os de manter uma identificação precisa dos trabalhadores, incluindo sua condição de saúde, lugar de moradia e nascimento e ocupação (SILVA, 2011). Os códigos, presentes em cidades como Desterro (RS), São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Salvador, serviam tanto para identificação da classe trabalhadora quanto para mantê-las em sistema de servidão, subordinação e vigilância. Eram, em resumo, uma lista de deveres dos trabalhadores e direitos dos patrões. 1º - Obedecer com Boa vontade e diligência a seu patrão em tudo que não ilícito ou contrário ao seu contrato; 2º - Zelar os interesses do patrão e evitar, podendo, qualquer dano a que estejam expostos (...)" (PROJETO DE POSTURAS PARA SERVIÇO DOMÉSTICO, 1887)

Nessas cidades, para que os indivíduos ficassem aptos para profissão, era necessário que estivessem registrados, e, para isso, precisavam apresentar atestados de boa conduta entregues por autoridades respeitadas e matricularem-se na Secretaria de Polícia como criados (as), quando desejassem prestar serviços em troca de salários

Art. 1º. É considerado criado ou criada, para todos os efeitos desta postura, quem quer que, sendo de condição livre, tiver ou tomar, mediante salário, a ocupação de moço de hotel, caza de pasto e hospedaria, ou de cozinheiro, copeiro, cocheiro, hortelão, ou ama de leite, ama secca, lacaio, e, em geral, a de qualquer serviço doméstico. (PROJETO DE POSTURA PARA SERVIÇO DOMÉSTICO, 1887)

Diante disso, é possível perceber o medo do trabalho livre e a necessidade que a classe dominante possuía de controlar a classe subalterna para que não “fugisse” do trabalho, visto que precisavam se apresentar, sempre, à Secretaria de Polícia para informar atualizações pertinentes a contratos vencidos e, porventura, estabelecidos com outros patrões, fazendo com que não tivessem condições de negociação e apenas precisassem se submeter, de novo, à essa hierarquizada relação, dando lugar à situações de abusos e de invasões aos modos de vida dos trabalhadores, assim como era no sistema escravocrata.

3.3 A conquista de direitos trouxe o fim das formas de exploração das empregadas domésticas?

Ao pôr em análise o trabalho doméstico é possível notar que este possui uma face: mulheres negras, periféricas ou de cidades pequenas e chefes de família. Mesmo após a abolição da escravidão o corpo negro seguiu sendo explorado pela Casa Grande, através de trabalhos pesados com condições insalubres e salários desproporcionais. Em tese, essa realidade deveria ter sido alterada através do conjunto de mudanças que o século XXI trouxe, mas o que pode ser percebido é que na modernidade há a configuração de um novo modo de escravidão que exclui e explora essas mulheres sob a mesma óptica que era feito antes da abolição da escravidão.

No ano de 2015 a classe passou ter uma série de direitos, como, por exemplo, a carteira de trabalho assinada e recolhimento do FGTS, esses avanços importantes ocorreram através da ilustre Lei Complementar nº150/2015, decorrente da famosa “PEC das domésticas” que marcou o ano de 2013, contudo, mesmo com a presença desta, muitos patrões ainda seguem ignorando esta conquista histórica. Prova disso é que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua),

70% das profissionais se inserem no mercado informal, em virtude de não terem um amplo conhecimento a respeito desses direitos, como também pelo fato de aceitarem esse tipo de condição para não ter que enfrentar o desemprego, isso pode ser visto através do fato de que apenas em 2014, onde as taxas de desemprego aumentaram, o número de mulheres inseridas nesse mercado também sofreu aumento. Somado a esta situação, outra realidade que as empregadas domésticas vivem é a falsa promessa feita pelos patrões da garantia de um trabalho regulado, mas este não se realiza conforme deveria.

Agregado à circunstância, igualmente é visível uma jornada exaustiva para essas profissionais que ainda não foram alteradas. Mesmo que a Lei Complementar nº150/2015 define carga horária de 44 horas semanais para essas profissionais, pontos como o horários de almoço e o adicional noturno ficaram a cargo de uma negociação entre patrões e empregados, e vai ser dentro dessa esfera que vai se tornar presente a exploração do trabalho dessas profissionais. Além disso, quando os patrões não conseguem permanecer com o modo de exploração esses vão trocar o trabalho mensal para um modo chamado “diarista”, que trará profissionais autônomas e possuir menos direitos quando comparadas as mensalistas, seu salário será mais elevado, como forma de “compensar” a falta de direitos trabalhistas, sendo assim mais viável para o empregador.

A vantagem salarial da diarista é compensada pela segurança quanto aos seus direitos no caso da mensalista, apesar deles não serem devidamente respeitados no Brasil. Esta tem a certeza do recebimento do seu salário mesmo que tenha que faltar um dia, enquanto aquela, caso não trabalhe um dia, parte dos seus ganhos é imediatamente reduzida, já que só recebe os dias efetivamente trabalhados. [...] A diarista goza da flexibilidade de montar sua agenda de trabalho, definindo o dia e em que residência trabalhará, podendo optar por trabalhar o número de vezes por semana que preferir. Há também flexibilidade quanto ao horário de serviço e a subordinação aos contratantes é menor do que das mensalistas. (ALMEIDA, 2014, p. 2)

O modo de produção capitalista vai afetar de modo diferenciado as pessoas “de cor”, uma vez que a exploração não ocorre apenas por conta da relação entre empregado e patrão. Sua diferença se faz pela presença de

fatores históricos que criam o imaginário de que essa população não deve ascender socialmente, logo seu trabalho não deve ser valorizado. A vida da mulher negra será marcada pelo sexism e racism, onde durante sua trajetória apresentará marcas da dominação branca. Por conta dessa condição, a garantia dos direitos para as profissionais da área doméstica demorará tanto tempo até ser devidamente regulamentada. De acordo com Valiati (2016, p.9 apud. OIT, 2010) “o desenvolvimento do trabalho doméstico brasileiro apresentou reflexos de sua falta de valorização e de ser invisível em muitas leis e regras, demonstrando pouco progresso legislativo nos 100 anos transcorridos da Lei Áurea em 1888.”

Dentro dessa perspectiva, é válido ressaltar que o mercado do trabalho doméstico é um dos poucos locais que a mulher negra é aceita de modo “natural”, por conta da persistente desvalorização se dá por conta das raízes escravocratas ainda fornecerem uma associação do trabalho manual e pesado com os corpos negros sob a premissa de que é um “trabalho de preto”. E, ao analisar o tipo de exploração sofrida pela mulher negra, constata-se que

Seus corpos sempre foram usados, tanto como incubadoras, enquanto reproduutoras durante a escravidão, objeto de satisfação masculina, amas de leite para os filhos dos senhores e capazes de executarem todo e qualquer serviço doméstico. São tais representações que incutiram no imaginário cultural que as mulheres negras são só corpo, sem mente, incapazes de ascenderem socialmente por serem vistas como deficientes, incompetentes e inferiores. (NOGUEIRA, 2017, p. 9)

Além disso, ocorre uma tipificação do trabalho, onde a elite irá se apoiar para exercer o seu modo de exploração, uma vez que esta segue comandando o modo de produção capitalista e para que esta soberania permaneça é “jogado” para a classe subalterna os trabalhos que a burguesia não quer fazer. Ou seja, existe uma necessidade da classe dominante em manter o negro em posição de subordinação, para que assim seu *status* e classe social sejam mantidos. Afinal, a mesma chance que foi dada para as mulheres brancas de ascenderem socialmente não foi dado para as negras e estas permaneceram dentro da estrutura patriarcal para que as brancas

conseguissem trabalhar sem o fardo de “ter que cuidar da casa” em suas costas.

E para essa estrutura persistir, durante toda a sua trajetória, a mulher negra encontra barreiras que dificultam a sua ascensão no mercado de trabalho, como destaca Nogueira:

Tais mulheres não encontram condições sociais favoráveis à ascensão, tanto da parte de um Estado que não garante o mínimo de bem-estar social, como educação, cultura, moradia e o compartilhamento das funções de cuidado, como creches e escolas públicas de tempo integral. Quanto a uma sociedade que parece ter o papel de negar a legitimidade de qualquer tentativa de “crescimento” social por parte destas mulheres, sempre enfatizando o “verdadeiro lugar” de uma mulher negra. (NOGUEIRA, 2017, p.55)

A luta das empregadas domésticas pode ser articulada ao movimento negro, uma vez que este foi de importância fundamental para a criação da Associação Profissional das Empregadas Domésticas, em 1936. Este está disposto a lutar pelos direitos da categoria, para que esta detivesse os mesmos direitos de qualquer outra profissão. Mas recentemente, o feminismo negro também serve como uma forma de combate à exploração da empregada doméstica, uma vez que este não vai lutar apenas pelos direitos das mulheres – que em si já seria uma grande conquista -, como também vai se vincular com elementos de classe e classe. O próprio feminismo foi um dos primeiros que foram questionar as condições salariais das empregadas domésticas, alegando que, uma vez que este era um trabalho como qualquer outro, também deveria ter sua regulamentação. E dentro dessa esfera, feminismo negro vai trazer conquistas significativas para a diminuição das desigualdades observadas entre os homens e as mulheres e anexado a isto, um debate irá ser promovido a respeito de conjunturas ultrapassadas que ainda se fazem presentes dentro da sociedade, como uma maneira moderna de perpetuar a escravidão e manter essas mulheres em trabalhos que possibilitem a sua exploração.

O fato de 48% das mulheres pretas [...] estarem no serviço doméstico é sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não significou ganhos significativos. E quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade

social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho. (CARNEIRO, 2003, p.121).

A partir dessa reflexão feita pela autora é se torna visível que as formas de exploração do negro ainda não foram totalmente abolidas. A mulher negra encontra dificuldades para se inserir em campos de trabalho de destaque social, isso pode ser visto quando entramos em um hospital, não levando em consideração o seu tamanho ou o local em que este se insere, a realidade que se faz presente em todos eles é que as médicas negras são a minoria neste. Isso não vai acontecer por conta da falta de qualificação destas profissionais, mas pelo fato que em todas os momentos a mulher negra vai encontrar dificuldades para ascender dentro do campo profissional, seja dentro do sistema educacional, que não vai oferecer as mesmas condições que uma mulher branca teria, ou pelo mercado de trabalho de trabalho que vai às excluir de forma massiva, uma vez que quando uma seletiva ocorre, essas são as primeiras ignoradas, uma vez que não vão se encaixar no padrão de “boa aparência” imposto pela sociedade. Esse problema vai se fazer presente em toda a história do Brasil, Nogueira vai levantar que já nos anos 50 os jornais já usavam essa expressão para poder classificar o tipo de profissionais que se era procurando, “era preciso um código para se dizer o que não se podia dizer abertamente, uma expressão amplamente entendida no Brasil como “só para brancos”” (NOGUEIRA, 2017, p. 55). Ao não encontrar postos de trabalho que as dêem espaço essas mulheres acabam se inserindo em empregos subalternos e com pouco prestígio social.

[...] as suposições racistas e sexistas de que as negras são, de algum modo, inatamente mais capazes para cuidar dos outros continuam a impregnar o pensamento cultural sobre os papéis da mulher negra. Em consequência disso negras de todas as camadas de vida das profissionais de empresa e professoras universitárias a empregadas domésticas se queixam de que colegas colaboradores supervisores e etc. lhes pedem que assumam papéis de zeladoras, que sejam suas consultoras, orientadoras, babás, terapeutas, padres, quer dizer, que sejam aquele peito que a todos amamenta — a mãe preta. Embora essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras racistas a servir apenas em empregos julgados servis, espera-se que limpem a sujeira de todos. (NOGUEIRA, 2017, p. 52 apud HOOKS, 1995, p. 470)

Além disso, é esperado que as empregadas domésticas ajam de modo em que se evidencia a servidão em relação ao patrão, isso é visto através do fato do “quarto da empregada” ser completamente separado do resto da casa, também através de como estas se alimentam, usam o banheiro ou utilizam o seu tempo de descanso: separados e sem contato com os patrões, apenas realizando a sua função nas áreas comuns para que posteriormente retornem para trás da cozinha. Esse tipo de relação pode ser visto no filme *Que Horas Ela Volta?* (2015), o longa protagonizado pela atriz Regina Casé retrata o desconforto da elite ao ver aquelas que deveriam permanecer silenciadas nos espaços que eles criaram, ocupando as áreas comuns da casa, como por exemplo, a piscina e a mesa de jantar, com naturalidade. A obra vai demonstrar as formas que o novo século possui de persistir com a escravidão, que por mais que os empregados irão receber seu salário, este não vai servir apagar toda a exploração e humilhação que ocorrem nesses ambientes, fazendo os apartamentos nova senzala do século XXI. Há desta maneira um aprisionamento dessa mão de obra, sob a crença de as mulheres negras só devem ocupar os mesmos lugares que uma branca se estiverem subordinadas a esta, ou seja, todas as conquistas que as empregadas domésticas obtiveram ainda são poucas, uma vez que a relação de exploração baseada no critério da raça e classe ainda não foram quebradas. Os direitos se tornam uma mera utopia quando não são devidamente fiscalizados e quando estes possuem um espaço para que estes sejam ignorados, uma vez que a abertura da existência do trabalho informal, ou seja, a classe dominante vai sempre impor barreiras para deixar as domésticas somente presas ao “quartinho da empregada” e por toda a sua jornada vão exercer maneiras de dificultar a ascensão da população preta e periferia no mercado formal de trabalho.

4. CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos supracitados, nota-se que mesmo com a abolição da escravidão, a mulher negra segue sofrendo com as consequências nos dias de hoje, uma vez que seu corpo sofrendo com a exploração da classe dominante. O fato de o Brasil ser um dos últimos países

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

a abolir a escravidão e também este ser o país com maior concentração de empregadas domésticas, essa evidência mostra de como a maneira de subordinação do povo negro foi naturalizada dentro da sociedade, visto que esse modo de subordinação serve como arma da burguesia para manter os seus privilégios.

Somado a isso, é necessário destacar que mesmo a Lei Complementar nº150/2015 e a constituição trazer uma série de vitórias para a classe, essa conquista de direitos também moveu a categoria para o trabalho informal, pois ainda há a crença de que essa forma de trabalho não merece as mesmas condições do que os outros, que a classe dominante insiste em dizer que as empregadas domésticas devem ficar “da cozinha para trás” e não a frente de seu reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. p. 16, dez. 2003.
- DE BRITO, B. P. R. **MULHER, NEGRA E POBRE: A TRIPLA DISCRIMINAÇÃO.** Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1997/10/01/mulher-negra-e-pobre-a-tripla-discri>>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- DE LORETO AMÉLIA CARLA SOBRINHO BIFANO, D. F. DA S. M. DAS D. S. Ensaio da história do trabalho doméstico no Brasil: um trabalho invisível. 2017.
- DOS ANJOS ALMEIDA, L. H. A. **Diaristas: trabalho doméstico ou autônomo? Conteúdo Jurídico**, 3 Primavera 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/38645/diaristas-trabalho-domestico-ou-autonomo>>. Acesso em: 13 set. 2013
- FBN – HDB – Libertador, ano VII, nº 117, Fortaleza, Quinta-feira, 28/04/1887, p. 02. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/229865/per229865_1887_000117.pdf. Acesso em: 21 jun. 2014.
- HOOKS, B. INTELECTUAIS NEGRAS. v. 3, n. 2, 1995.
- NOGUEIRA, I. P. Lugar de fala, lugar de escuta:Criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. v. 5, n. 2, p. 20, 2017.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Trabalho doméstico no Brasil: rumo ao reconhecimento institucional. Organização Internacional do Trabalho, Escritório no Brasil. Brasília: ILO, 2010.

OLÍVIA MARIA GOMES DA CUNHA, F. D. S. G. **Quase-cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: 1, 2007.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

REIS, J. J. Sandra Lauderdale Graham. Proteção e obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro, 1860-1910. Tradução de Viviana Bosi. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.237 p. Afro-Ásia, Salvador, n. 17, 1996. DOI: 10.9771/aa.v0i17.20868. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20868>. Acesso em: 20 set. 2023.

SAKAMOTO, L. **Por que a Lei Áurea não representou a abolição definitiva?** Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2008/05/por-que-a-lei-urea-nao-representou-a-abolicao-definitiva/>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVA, M. H. O TRABALHO DOMÉSTICO LIVRE E A LEI NOS ANOS FINAIS DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL. p. 20, 2013.

SILVA, M. H. Domésticas criadas entre textos e práticas sociais: Recife e Salvador (1870-1910). Tese de Doutorado do PPGH/UFBA. Salvador, 2011.

TELLES, L. **Libertas entre sobradinhos: mulheres negras e trabalho doméstico em São Paulo (1880-1920)**. São Paulo: Alameda, 2013.

WENTZEL, M. **O que faz o Brasil ter a maior população de domésticas do mundo**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CAPÍTULO 12: PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE VICÊNCIA - PE ATRAVÉS DE EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Elaine Santos Silva
Melguibson de Amorim Gomes

1. INTRODUÇÃO

A promoção da Cultura de Paz e Direitos Humanos têm sido temas há muito discutidos no cenário brasileiro. A divulgação de materiais, discussões, seminários, conferências e afins, cresce anualmente, contando com a militância e intelectualidade no cenário brasileiro que se enriquece conceitualmente e em trabalhos de campo que contribuem no avanço da temática.

Nesse contexto, a formação de equipe multidisciplinares tem se tornado uma forma de atender a normativas, portarias e leis que determinam o ensino e trabalho do tema da cultura de paz e direitos humanos em diversas instituições da sociedade civil e do Estado, sobretudo, na educação escolar.

Entre as políticas educacionais do município de Vicência, em Pernambuco, a formação de uma equipe multidisciplinar se deu a partir do ano de 2022, atendendo a uma das metas do Plano Municipal Educacional, em específico, a Meta 7, com a estratégia 21 de:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (Vicência, p.91)

O que fundamentou a formação da Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico Racial. Constituída inicialmente por uma assistente social, duas pedagogas e um professor bacharel em História, e mestre em educação. Com o ano de 2023, a formação da equipe se alterou, sem deixar de atender os seus princípios originários, e passou a ser, em 2023,

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

constituída por dois assistentes sociais, duas psicólogas e uma pedagoga, coordenadora da equipe.

A experiência de tal equipe tem levantado questionamentos e apontamentos sobre o ensino da Cultura de Paz e Direitos Humanos nas escolas. Sua relevância se dá em um contexto em que, no Brasil, o tema ganhou proporções nacionais com a onda de violência que despontou no país nos meses de março e abril, com ataques bárbaros e chacinas, sobretudo entre os próprios estudantes, e adoecimento mental, que levantou a importância de que tais equipes possam fazer parte e se inserir no ambiente escolar.

Nesse sentido, este artigo discutirá a atuação da Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-racial, tendo em vista na sua atuação da promoção do tema da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos na rede de ensino educacional do município de Vicência – PE.

2. METODOLOGIA

A Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-racial é estruturada a partir de diversos documentos que servem de diretrizes para a atuação dos profissionais, assim como das ações propostas em que a equipe produz e discute o material.

A análise desses documentos, assim como das ações elaboradas e executadas pela equipe serão discutidas neste artigo, que seguirá a estratégia de: análise do conteúdo dos documentos discutidos na formação da equipe, análise das ações práticas elaboradas e documentos produzidos pela equipe.

O acesso aos documentos aqui mencionados se encontram, em sua maioria, disponibilizados na internet; enquanto uma pequena parte, como documentos da Secretaria de Educação de Vicência, foram consultados em seus exemplares físicos, disponibilizados apenas nas instituições a que se referem, como no caso do Plano Municipal Decenal da Educação (2015), o Protocolo de Segurança Escolar – Vicência- PE (2023) e Proposta Pedagógica – II Semestre (2023) elaborado pela Equipe em colaboração com

os diversos setores que compõem a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Vicência.

Portanto, a análise dos dados se dará com a discussão prática do que os documentos propõem, assim como a elucidação do que a equipe veio a realizar como ação prática, discutindo as bases teóricas e princípios da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos que nortearam a ação.

Com isso, o contexto em que se dá a atuação da equipe é em toda rede municipal de educação, composta de 20 escolas; 8 escolas na zona urbana do município, e 11 em zona rural, incluindo uma em território quilombola, que atende a políticas específicas acerca da educação quilombola, que também tem sido pautada pela Secretaria de Educação municipal. O número de alunos da rede educacional corresponde a 4.315 alunos, público de atuação da equipe, assim como os profissionais que compõem a rede.

Dessa forma, primeiro se discutirá a análise dos documentos aqui apontados, com a explanação crítica dos temas e documentos trabalhados pela equipe, com o objetivo de pontuar em que sentido são desenvolvidas as ações.

Em seguida, será discutido a análise das ações trabalhadas pela Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-racial, pontuando o alcance da ação em relação ao público alvo, que aspectos foram trabalhados em relação à promoção da Cultura de Paz e Direitos Humanos, que contexto e problematização corresponde a justificativa da ação em relação à realidade do município, ou do estado de Pernambuco.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A promoção da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos no campo da política educacional não é algo novo, no entanto, recente, em relação à história da educação no país. A potencialização do tema nos últimos anos tem uma raiz política e sociológica que impõe, mais uma vez, a necessidade de se pensar o que é a educação.

Sendo ela, um constitutivo da vida social acaba por ter:

*Direitos Humanos e Cultura de Paz
Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução*

Uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. (...) Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2022, p. 16)

Nesse sentido, é imprescindível destacar, que a Política de Educação em todos os seus contextos, seja da educação infantil ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), seja o ensino fundamental ao superior, ou até mesmo as normativas técnicas, não deixam elas e suas modalidades de apresentar as questões sociais inerentes à forma de sociabilidade capitalista no seu atual contexto.

A violência nas escolas se insere neste contexto, seja expressando a desigualdade social que constitui o Brasil ou formas ideológicas que se expressam contemporaneamente, que se exprimem o desprezo pela vida das minorias sociais e grupos sociais em contexto de vulnerabilidade, e que se vinculam ao extremismo político e reacionário que vem sido pautado continuamente no Brasil nos últimos anos.

Nesse sentido, conforme Braz (2022), pode-se afirmar que:

É indiscutível que, a partir de 2019, as condições econômicas, sociais e políticas que passaram a se impor à realidade brasileira estabeleceram as bases para o fortalecimento de uma ideologia conservadora que se alimenta do passado, da regressão e do irracionalismo, traços característicos que se associam a um conservadorismo reacionário. (p.11)

Tal conservadorismo reacionário indicado pelo autor é acompanhado de sua expressão ideológica que lhe dá corpo narrativo-discursivo, promovendo a ampliação do discurso violento, seja a partir de redes sociais, seja na própria sociabilidade cotidiana, em que, em suma, estão em extrema contradição com os princípios da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

Advém desta discussão a necessidade de se pensar formas práticas mais amplas para a promoção da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos, no entanto, como já assinalado, é uma discussão com décadas de bagagem e inúmeros materiais produzidos. Não se pode de forma alguma inferir que ela não obteve inúmeros resultados positivos na construção de uma sociedade mais equânime e plural, mas não pode deixar de ser assinalado que esse é um esforço contínuo e que deve ser ampliado a cada novo desafio que a realidade impõe.

A militância em favor dos Direitos Humanos no Brasil é inegavelmente imensa, o que corresponde aos próprios desafios sociais que se tem pela frente quando se pensa em construir um país melhor. No entanto, é, ao mesmo tempo, uma militância continuamente caçada e assassinada em todas as suas expressões. Ao caso do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips, ao caso de Marielle Franco, se somam inúmeros outros casos que têm menos repercussão, mas acontecem quase cotidianamente no país.

É neste contexto em que se apresenta a necessidade da formação de equipe multidisciplinar nas escolas para a promoção da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos. Entendendo que a construção de uma nova sociedade não é possível sem uma educação transformadora que possibilite aos sujeitos individuais, protagonistas de suas histórias, assumir a construção deste ideal.

O Guia Escolar de Rede de Proteção à Infância (2011) é categórico ao afirmar, há mais de uma década atrás, que:

Desenvolver uma escola inclusiva, que investe em uma dimensão intercultural, que reconhece “o outro” e que promove o dialogo entre diferentes grupos sociais e culturais é um desafio. A questão que se coloca é: como construir uma escola inclusiva, cujos valores são fundamentados nos direitos humanos, voltada para a negociação cultural e para os desafios da superação da assimetria entre gerações e grupos sociais e que, além disso, avance na direção de um projeto comum no exercício dos direitos civis de crianças e adolescentes? (p.43)

E o Guia Escolar continua caracterizando que, na conjuntura em que foi escrito, uma verdadeira escola inclusiva e voltada para a cultura, estava sendo praticada de uma forma muito “tímida e frágil” (p.43). Tais reflexões servem para mostrar que este debate possui uma grande carga de reflexão e documentos. Todo esse debate que se configurou nos últimos vinte anos serviu para a formação da Equipe de Promoção da Cultura de Paz, que será discutida logo à frente.

Também a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) fundamentou a formação da equipe multidisciplinar para a promoção da cultura de paz e direitos humanos em Vicência. A proposta vem sendo discutida e implementada no município de Vicência desde 2019, com a colaboração do Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta) e seu fundador e teórico, Abdalaziz de Moura, junto com a coordenação da diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Vicência, Nalva Aprígio; departamento do qual faz parte a Equipe de Promoção da Cultura de Paz.

Entre os princípios da PEADS, há uma clara relevância para

Em síntese, para pensar a educação escolar, currículo, metodologia, avaliação, técnicas, dinâmicas, convêm pensar um Projeto Político-Pedagógico. Em outras palavras, precisa pensar nos fins da Educação, no tipo de município, de cidadão, de mundo, de desenvolvimento que se pretende. Portanto, pensar projeto de sociedade é uma tarefa e responsabilidade ao alcance de todas as pessoas. A construção futuro exige uma série de conhecimentos, de valores e de habilidades. A Escola é a instituição mais diretamente envolvida com a produção dessas realidades. (Moura, 2020)

Tal percepção da escola e valores abriu a possibilidade da discussão sobre a realidade dos alunos da rede municipal de educação e as questões sociais que atravessam seus cotidianos. Visto que o município de Vicência, com sua formação social erguida sobre a economia canavieira, é marcada

profundamente pela desigualdade social, racial e de trabalho. Nesse sentido, esta realidade também possui marcas na percepção do mundo dos estudantes, e, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem.

A Equipe de Promoção de Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial se formou, então, em 2022, se estruturando a partir da Peads, Lei 13.935/2019 que institui a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas e a Meta 7 do Plano Municipal de Educação, que institui:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (Vicência, 2015, p.91)

De início, formada por uma assistente social, duas pedagogas, uma das quais a coordenadora da equipe, Elaine Santos, e um professor de História e mestre em educação, a equipe atuou na prevenção de violações de direitos e no combate a desigualdades dentro do ensino e aprendizado na rede de educação.

O combate às desigualdades presentes entre alunos, famílias e rede educacional é um ponto essencial de justificativa da formação da equipe multidisciplinar atuante nas escolas, para além dos espaços de salas de aula.

Em 2023 a equipe passa a se estruturar de uma nova forma, mas ainda organizada pelos mesmos princípios e orientações. Formada por dois assistentes sociais, duas psicólogas e duas pedagogas, entre as quais uma é a coordenadora da equipe. A equipe passa a ter uma atuação diária dentro das escolas da rede municipal de educação de Vicência, formada por vinte escolas, cerca de 4000 alunos e 300 profissionais. (Secretaria Municipal de Educação de Vicência, 2023)

Assim como fundamentada pela cartilha do Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Federal de Psicologia, Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: Orientações para

regulamentação da Lei 13.935/2019, de 2022, que orienta a intervenção dos profissionais na atenção psicossocial nas escolas. Também orienta a intervenção e orientação da equipe a cartilha Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação, de 2013, publicada pelo Conselho Federal de Serviço Social, em que se afirma uma concepção de educação para atuação dos profissionais:

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. (p.33)

A análise da atuação da Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial e a produção de documentos se torna o ponto principal acerca da promoção do tema da cultura de paz e direitos humanos na educação. Nesse sentido, sua atuação se deu em vários sentidos ao longo do ano de 2022 e os meses de 2023, com a promoção de formações para a rede municipal de enfrentamento a violência e abuso sexual de crianças e adolescentes no mês de maio, seguindo a promoção da campanha nacional do 18 de Maio, Faça Bonito!. Formação em rede para todos os profissionais da educação, para a prevenção da violência e abuso sexual de crianças e adolescentes. Promoção de atividades de conscientização em todas as escolas com os temas relacionados

Ações de prevenção de violações de direitos e encaminhamentos ocupam um lugar fundamental na atuação da equipe. As situações de violação de direitos que acontecem de forma material na vida dos estudantes também se manifestam na relação de ensino e aprendizagem. Casos como agressividade elevada apresentada por um(a) estudante, negligência familiar, indícios de abuso sexual, denúncias por parte da sociedade civil ou profissionais escolares, todas elas são situações que se apresentam na realidade escolar em que a equipe se faz presente com sua intervenção.

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

Nesta intervenção se faz necessária, pelo menos, três desdobramentos para os casos em que há uma atuação: ações de prevenção com palestras e atividades para conscientização dos estudantes da escola acerca do tema relacionado com alguma violação que tenha se manifestado; encaminhamentos para os órgãos competentes e parceiros de atuação da equipe, como o Conselho Tutelar, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social, o Centro de Referência de Assistência Social e o Ministério Público, em que, também, são realizados estudos de caso sobre a demanda em que se tua; acompanhamento e orientações para a evolução da situação do caso em que foi autuado.

Acerca dos temas relacionados a Cultura de Paz e Direitos Humanos, sempre foi de entendimento da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, a promoção da conscientização dessa temática para a sociedade civil. Em 2022, através do desfile cívico em setembro municipal, o tema da Cultura de Paz foi apresentado por todas as vinte escolas do município e seus estudantes, com pelotões, apresentações e o desfile nas ruas da cidade sobre os pilares da Cultura de Paz. Neste evento, a equipe teve um papel essencial de atuar nas escolas promovendo palestras para os estudantes e profissionais da educação para a conscientização sobre o tema para as apresentações do desfile.

Em 2023, o tema do desfile cívico no início de setembro foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Novamente a equipe teve uma atuação destacada é fundamental para promoção do tema nas escolas há muito discutido, mas sempre necessário com a articulação do conteúdo com a realidade brasileira contemporânea.

Sobre 2023, não se pode deixar de destacar a explosão da violência nas escolas, sobretudo com um fundamento ideológico extremista. A presença da violência nas escolas não é um fenômeno novo, mas, na contemporaneidade, assume características novas que se faz necessária uma análise e atuação que esteja coerente com a realidade atual.

Porém, a atual forma de violência nas escolas, para além das questões sociais mais tipificadas, como indisciplina, confronto físicos e presença do tráfico no território, há, no momento,

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

também uma expressão ideológica da violência que se manifesta atualmente. O que seria uma “expressão ideológica da violência”? É quando, justamente, a violência ela é organizada, pensada e direcionada. Quando há um suporte de ideias por trás que fomentam a violência. (Secretaria Municipal de Educação, 2023, p.6)

É nesse sentido que se faz necessário a tematização constante da Cultura de Paz e Direitos Humanos em que:

A Cultura de Paz surge nesse contexto com a proposta de que possamos criar uma contracorrente a este movimento, fazendo frente a ele e promovendo ideias que respeitem os Direitos Humanos e, sobretudo, a vida. É neste sentido, que às escolas podem se tornarem o principal promotor de nossa sociedade da Cultura de Paz, tendo em vista o espaço para educação das novas gerações que elas, de fato, são. (Secretaria Municipal de Educação, 2023, p.7)

Dadas as provocações da realidade e da questão social brasileira, sobretudo a expressão da violência nas escolas, tem se pautado ainda mais a importância de uma equipe multidisciplinar voltada para a promoção da Cultura de Paz e Direitos Humanos, como tem sido objetivo da equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação de Vicência.

A produção de documentos pela equipe se tornou necessária, visto que sua atuação não deve se encerrar em si. Se faz necessário que ela assuma outros contextos e esteja ao alcance das escolas para a colaboração do trabalho no cotidiano.

Dois documentos elaborados em 2023 ganharam destaque devido a sua importância para as escolas. Foram eles o Protocolo de Segurança Escolar, e a Proposta Pedagógica do Segundo Semestre de Ensino do ano de 2023: Cultura de Paz e Direitos Humanos: Juntos Promovendo a Vida! , ambos pautados pela promoção da cultura de paz, elaborados em pela equipe em colaboração com o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Vicência, e tendo o objetivo principal de prevenir a violência nas escolas.

O Protocolo de Segurança Escolar é um guia para intervenção em situações de violência nas escolas. Está dividido em introdução; conceituação de ideias básicas, como violência, cidadania, cultura de paz, etc; medidas preventivas; atos de indisciplina e infracionais; estratégias de prevenção e orientações jurídicas. O protocolo foi distribuído para todas as escolas do município, visando se tornar uma ferramenta de suporte no cotidiano escolar.

Em relação à Proposta Pedagógica do Segundo Semestre de Ensino do ano de 2023: Cultura de Paz e Direitos Humanos: Juntos Promovendo a Vida!, o Departamento Pedagógico teve protagonismo na elaboração, enquanto a Equipe de Promoção de Cultura de Paz contribuiu de forma coadjuvante. Ela se divide em quatro partes que serão trabalhadas em sala de aula em todas as modalidades do ensino da rede de educação municipal: educação infantil, anos iniciais, anos finais e EJA.

No primeiro bimestre, serão trabalhados os princípios da Cultura de Paz e as formas de violência, como estratégia de prevenção. No bimestre seguinte, serão trabalhados os Marcos Legais da legislação brasileira referente aos direitos sociais e inclusão social, e os Papéis Sociais, como Família, Sociedade, Escola e Estado. As atividades de ensino em relação com os temas serão executadas pelos professores de todas as escolas, a partir das estratégias elaboradas em parceria com o coordenador pedagógico, assim como a Equipe de promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial.

Portanto, a formação de uma equipe multidisciplinar na educação fundamentada na promoção da cultura de paz e direitos humanos pode atuar executando importantes ações, e estratégicas, o combate a violência nas escolas, e, em consonância, na sociedade.

Além de atuar diretamente na realidade dos alunos, assegurando um processo de ensino e aprendizagem com mais equidade social e justo. Assim como promover o acesso a direitos sociais fundamentais, sempre em risco no Brasil, e a conscientização da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

4. CONCLUSÃO

A formação de equipes multidisciplinares na Política de Educação tem sido pautada cada vez mais. Com os casos de violência nas escolas que ganharam notoriedade na mídia e no debate brasileiro, torna-se cada vez mais importante se apropriar de experiências neste sentido, que pautem a cultura de paz e os direitos humanos para a promoção na rede educacional.

Nesse sentido, a exposição acerca da formação da Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial da Secretaria de Educação e Esportes de Vicência, em Pernambuco, objetivou analisar tal experiência e a sua orientação técnica e teórica de sua atuação.

Em relação a atuação de prevenção e encaminhamentos, assim como a elaboração de documentos que têm relevância para toda rede educacional do município, objetivou-se apresentar o percurso que tal equipe multidisciplinar vem percorrendo na sua estratégia de promoção dos temas que a fundamenta.

O debate acerca da formação de equipes similares deve ser enriquecido, e, como consequência, espera-se que este artigo contribua na discussão de tais experiências. Assim como possa ser instigado novas linhas de pesquisas, como dimensionar a relevância de tais equipes para os cotidianos dos(as) estudantes e famílias, e a promoção de intercomunicação entre tais equipes e instituições que atuam no mesmo sentido da promoção da cultura de paz e direitos humanos e enfrentamento a violações de direitos.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Marcelo. O Brasil atual e a tragédia bolsonarista: elementos históricos e conjunturais para pensar o projeto ético-político. **Diálogos do cotidiano: reflexões sobre o trabalho profissional**. Brasília – DF, Caderno 2, p.10 – 38.2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de Educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 – versão 2022**. Brasília: DF. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília: DF. 2022.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Guia Escolar de Rede de Proteção a Infância.** 3. ed. – Brasília. 2009.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios fundamentais da Proposta Educacional de Apoio Desenvolvimento Sustentável.** Recife: 2º Edição. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE VICÊNCIA. **Plano Municipal Decenal de Educação 2015 – 2025.** Vicência, 2015.

_____. **Departamento de gestão – matrículas 2023.** Vicência, 2023.

_____. **Proposta Pedagógica do Segundo Semestre de Ensino do ano de 2023: Cultura de Paz e Direitos Humanos: Juntos Promovendo a Vida!** .Vicência, 2023.

_____. **Protocolo de Segurança Escolar.** Vicência, 2023.

CAPÍTULO 13: DIREITOS HUMANOS E NOVAS TECNOLOGIAS: OLÁ, MUNDO! BEM-VINDOS À ERA DA SUPERINTELIGÊNCIA

Wellington Lima de Andrade

1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, os sistemas de inteligência artificial têm o potencial de ter um impacto direto sobre os direitos fundamentais das pessoas, à medida que podem apresentar desafios que ameaçam esses direitos individuais e coletivos.

A revolução da Inteligência Artificial (IA) está remodelando profundamente várias esferas da nossa sociedade, como o mercado de trabalho, sistemas educacionais, sistemas da saúde e da segurança, entretenimento e muito mais. Essa transformação é respaldada por uma base científica sólida e tem sido objeto de estudo e análise por diversos pesquisadores e acadêmicos. Nesse sentido, alguns desafios relacionados merecem destaque, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Desafios da Inteligência Artificial para os Direitos Humanos

| | |
|---|--|
| Privacidade e Proteção de Dados | Os algoritmos podem ser usados para coletar e analisar grandes quantidades de dados pessoais, levantando preocupações sobre a privacidade e a segurança das informações. |
| Viés Algorítmico | Os algoritmos podem incorporar preconceitos e discriminação existentes nos dados de treinamento, resultando em decisões injustas ou discriminatórias. |
| Transparência e Interpretabilidade | A opacidade dos algoritmos de IA pode dificultar a compreensão de como as decisões são tomadas, o que pode minar a confiança nas instituições que os utilizam. |
| Dependência Tecnológica | À medida que a sociedade se torna mais dependente da IA, surgem preocupações sobre a falta de habilidades humanas tradicionais e a automação de empregos. |
| Segurança Cibernética | A crescente utilização da IA em sistemas críticos, como infraestrutura de energia e transporte, cria novos pontos de vulnerabilidade que podem ser explorados por atores maliciosos. |
| Manipulação de Mídia e Desinformação | A IA pode ser usada para criar conteúdo falso, incluindo deepfakes, que podem ser usados para enganar ou difamar pessoas e instituições. |
| Regulamentação e Ética | A ausência de regulamentações adequadas e diretrizes éticas claras para o desenvolvimento e uso da IA pode resultar em abusos e dilemas éticos. |
| Acesso Equitativo à Tecnologia | A disseminação desigual da IA pode ampliar a divisão digital, deixando algumas populações em desvantagem no acesso aos benefícios da tecnologia. |
| Dignidade Humana e Autonomia | O uso excessivo de IA em áreas como cuidados de saúde e educação pode levantar questões sobre a dignidade e autonomia das pessoas. |
| Responsabilidade Legal | Determinar a responsabilidade legal em caso de falha ou dano causado por sistemas de IA autônomos é um desafio legal em evolução. |

Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

Segundo o ministro Villas Bôas Cueva, em depoimento para a Agência Senado:

O debate acerca da conveniência de se regular a inteligência artificial divide opiniões. Enquanto há “um fundado receio de que haja interferência estatal”, por outro lado “há a preocupação de que a falta de um marco legal possa perpetuar a insegurança jurídica, desencorajando investimentos (AGÊNCIA SENADO, 2022, on-line)

Vale considerar, que os sistemas de inteligência artificial (IA) devem operar dentro dos limites estabelecidos pelos direitos dos cidadãos, sendo imperativo que haja transparência, equidade e envolvimento ativo do Estado e da sociedade na elaboração das leis que regulam essa área. Várias autoridades legais e especialistas concordam com essa perspectiva, incluindo juristas renomados e experts no assunto. No Brasil, essas são algumas das posições defendidas por juristas e membros do legislativo que já estão promovendo debates e elaborando uma proposta de regulamentação da IA em âmbito nacional.

Portanto, é essencial que a sociedade aborde esses desafios de forma proativa e desenvolva políticas e regulamentações adequadas para garantir que a inteligência artificial beneficie a humanidade sem comprometer direitos e valores fundamentais. Conhecer as tendências da IA e pensar em sua regulação são imensos desafios para governos e sociedade.

Dentre os grandes desafios que as novas tecnologias, abarcadas pela IA, trazem para a atualidade, um deles merece destaque e se apresenta como problemática central desse artigo: como garantir o sucesso das novas tecnologias à realidade sociopolítica e econômica dos povos, sem causar danos às pessoas e às organizações, bem como promover o desenvolvimento responsável e o progresso das gerações futuras?.

Como objetivo geral, pretende-se propor uma meta social que, fundamentada na pesquisa empreendida, apresente-se como ponto de partida para pesquisas futuras relacionadas ao fenômeno das novas tecnologias suportadas pela inteligência artificial (IA) e à influência direta desta sobre os direitos individuais e coletivos. Desse modo, buscou-se com o presente artigo analisar os desafios éticos das novas tecnologias que afetam os direitos humanos, considerando pontos positivos e negativos do uso da

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

Inteligência Artificial (IA). Sobretudo, buscou-se apontar os pontos de vistas dos especialistas quanto ao fenômeno da superinteligência em face do desenvolvimento responsável e dos desafios éticos das novas tecnologias, que se apresentam na seara dos direitos humanos, considerando os aspectos legais, éticos, sociais e econômicos envolvidos. Para tanto, propõe-se a apresentar conceitos e contextualização atualizada de bases jurídicas e da tecnologia sobre o tema; além de apontar perspectivas e tendências.

Em relação aos direitos humanos, a influência da IA é evidente em várias áreas. Diante desse contexto de novas tecnologias abarcadas pela IA e como as referidas tecnologias vêm impactando nos direitos humanos e evidenciando desafios éticos, formula-se a problemática que justifica o presente artigo.

Com efeito, a IA está remodelando o sistema global em várias dimensões, e essas mudanças têm implicações profundas nos direitos humanos. Como desafios éticos que mais se evidenciam no ecossistema da IA, destacam-se: discriminação algorítmica; julgamento imparcial e devido processo legal; liberdade de expressão; eleições livres e comportamento político on-line; e relações trabalhistas e automação. Nesse sentido, são fundamentais os estudos e os debates que possibilitem buscar a regulação eficaz para IA de forma a proteger esses direitos enquanto se colhem os benefícios dessa tecnologia inovadora.

2. METODOLOGIA

Esse artigo-arena se fundamenta pela análise exploratória de textos analíticos e/ou de revisão resultantes de pesquisas originais teóricas referentes ao tema emergente da IA, no período de 2010 a 2023. Tomou-se como base a análise de notas preliminares de pesquisa e artigos científicos relacionados. Buscou-se identificar pela revisão referenciadas da literatura interpretações relacionadas ao contexto social, político e econômico, apontadas pelos especialistas. Dessa forma, tem-se uma pesquisa qualitativa, de análise exploratória e descritiva.

A seleção de artigos relacionados se deu por amostragem simples em três etapas: busca pelos títulos; leitura dos resumos; e leitura das conclusões. As bases consultadas foram: Google Acadêmico, Scielo e Periódicos da Capes. Entretanto, nesse estudo, foi utilizada uma abordagem descritiva que objetivou compreender e descrever as características específicas de um fenômeno ou grupo, conforme definido por Gil (2008). Em seguida, seguiu-se a metodologia da Teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) para analisar os dados de forma sistemática, contudo sem o compromisso de aprofundamento. As etapas envolveram a organização e categorização dos dados, o que permitiu obter uma compreensão mais refinada das informações e identificar padrões importantes. Manteve-se as categorias estabelecidas no início do estudo, garantindo assim uma estrutura lógica para a análise dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Russell e Norvig (2013) oferecem uma perspectiva abrangente sobre a diversidade da Inteligência Artificial (IA), categorizando-a em duas dimensões fundamentais: aquelas que se concentram nos processos de pensamento e raciocínio, e aquelas que se relacionam com o comportamento observável. Em seguida, eles desdobram essa classificação em oito significados distintos, dividindo a IA em dois grupos principais.

O primeiro grupo está relacionado aos processos mentais e busca medir o sucesso da IA em termos de quanto bem ela replica ou se assemelha ao desempenho humano em tarefas cognitivas. Isso implica que a IA busca replicar a maneira como os seres humanos pensam e resolvem problemas, aspirando a uma fidedignidade ao desempenho humano.

O segundo grupo está mais relacionado à racionalidade e busca medir o sucesso da IA através da comparação com um conceito ideal de inteligência. Nesse caso, a ênfase está em tomar decisões ou ações que maximizem a eficácia em alcançar objetivos, independentemente de replicar ou não o pensamento humano. Essa abordagem coloca a IA em um contexto mais amplo de solução de problemas e otimização.

Essa estrutura conceitual proposta por Russell e Norvig (2013) ajuda a compreender as várias facetas e abordagens da IA, destacando a diversidade de objetivos e métodos dentro do campo, desde replicar o pensamento humano até buscar a racionalidade ideal em tomadas de decisão. Essa compreensão é essencial para a avaliação crítica e o desenvolvimento contínuo da IA. O Quadro 2 detalha a classificação proposta pelos autores.

Quadro 2 - Classificação da Inteligência Artificial (IA), segundo de Russell e Norvig (2013).

| GRUPO | SIGNIFICADO |
|-----------------------------------|---|
| Grupo 1: Processos Mentais | |
| 1.1 | Sistemas que pensam como humanos: IA que replica o pensamento humano e o desempenho em tarefas cognitivas. |
| 1.2 | Sistemas que agem como humanos: IA que imita o comportamento humano, incluindo interações naturais e compreensão de linguagem. |
| 1.3 | Sistemas que pensam racionalmente: IA que busca emular o pensamento lógico e racional, enfatizando a resolução de problemas e a tomada de decisões. |
| 1.4 | Sistemas que agem racionalmente: IA que toma ações que maximizam a eficácia na busca de metas, independentemente da semelhança com o pensamento humano. |
| Grupo 2: Racionalidade | |
| 2.1 | Agentes racionais: IA que é projetada para tomar decisões que levam a resultados eficazes e são avaliadas em relação a um conceito ideal de inteligência. |
| 2.2 | Agentes racionais perfeitos: IA que atinge um nível ideal de racionalidade, fazendo escolhas que sempre levam à melhor solução. |
| 2.3 | Agentes racionais limitados: IA que é racional dentro de limitações, devido a restrições computacionais, de tempo ou de recursos. |
| 2.4 | Agentes que agem em tempo real: IA que toma decisões instantâneas com base em informações disponíveis no momento, buscando eficiência. |

Fonte: Adaptado de Russell e Norvig (2013).

Essa tabela apresenta os oito significados distintos da IA, divididos em dois grupos principais conforme proposto por Russell e Norvig (2013). Cada significado aborda diferentes abordagens e objetivos dentro do campo da IA, desde replicar o pensamento humano até buscar a racionalidade ideal em termos de tomada de decisão.

Na última década, renomados pesquisadores e cientistas vêm se dedicando ao estudo da IA, seja pelo viés da tecnologia e, ou seja, pelo viés social e ou jurídico. Em maioria, os estudiosos argumentam que a IA está produzindo mudanças sísmicas em nossa economia e sociedade, impulsionando a automação e a eficiência em diversas áreas. Essa transformação tem o potencial de impactar tanto negativamente quanto positivamente os direitos humanos.

A IA também levanta questões éticas e de responsabilidade que os profissionais do direito devem enfrentar. Em um mundo onde os algoritmos têm cada vez mais influência nas decisões jurídicas, é essencial garantir que esses sistemas sejam transparentes, imparciais e responsáveis (JUSBRASIL, 2023).

Refletem-se como impactos positivos as novas tecnologias, suportadas por IA, que trazem benefícios socioeconômicos para as gerações atuais e futuras. Entretanto, especialmente no que diz respeito ao direito ao trabalho, a expectativa negativa ocorre à medida que a automação pode levar à perda de empregos em larga escala.

Quando se discute IA, o aspecto ético e a orientação humanista são fatores que surgem como uma das principais preocupações. Mais especificamente, considerada sua complexidade e quantidade de agentes envolvidos (econômicos, sociais e políticos), como fazer com que valores éticos venham a ser efetivamente internalizados no âmbito do processo produtivo de desenvolvedores de IA (LAPIN, 2020).

Na área da IA cabe destaque para Cynthia Dwork, cientista da computação e pesquisadora sênior da Microsoft, reconhecida por seu trabalho em privacidade e equidade em algoritmos, destaca o problema do viés algorítmico. Ela argumenta que algoritmos de IA podem ser treinados em conjuntos de dados que refletem preconceitos históricos e sociais, resultando em discriminação injusta contra grupos sociais ou indivíduos. A pesquisadora há 10 anos realiza pesquisa e implementação de um campo conhecido como “Fairness through Awareness” (traduzido para o português, “justiça através do conhecimento”).

Em colaboração com outros cientistas acadêmicos, eles publicaram uma série de estudos em que exploram o tema. A idéia dessa abordagem é que dados confidenciais (como sexo, raça ou orientação sexual) devam ter atenção especial ao serem usados como um recurso em um sistema de IA. Pesos diferenciais devem ser dados a esses recursos de acordo com os objetivos para os quais o algoritmo está sendo usado (LAPIN, 2020).

Com base em artigo publicado pela IBM (2019), os pesquisadores do LAPIN (2020) apontam as tendências identificadas para o setor produtivo na atualidade:

Além disso, um dos caminhos apontados pelo setor produtivo para que padrões éticos estejam presentes nos produtos finais

(plataformas, algoritmos, sistemas...), consiste na responsabilização dos agentes envolvidos no processo de produção (LAPIN, 2020).

Nesse sentido, os pesquisadores do LAPIN (2020) também fazem importante consideração quanto ao princípio da responsabilidade e ao modelo de regulação adotado:

Nesse sentido, o princípio da responsabilidade (*accountability*), merece especial destaque. Para que seja implementado de forma adequada e eficiente, evitando um excesso de produção legislativa, [...]. Em suma, todas as legislações gerais e específicas existentes que possuam mecanismos de responsabilização jurídica devem ser mapeados e analisados, suas lacunas regulatórias identificadas, e guias e recomendações produzidos para preencher tais lacunas. [...] Em suma, todas as legislações gerais e específicas existentes que possuam mecanismos de responsabilização jurídica devem ser mapeados e analisados, suas lacunas regulatórias identificadas, e guias e recomendações produzidos para preencher tais lacunas (LAPIN, 2020).

Com efeito, para o campo das ciências jurídicas são cada vez mais evidentes novas demandas oriundas do universo da IA. Esse fenômeno revela uma preocupação constante que envolve profissionais de tecnologia e do direito: como a IA pode ser disponibilizada de maneira eticamente responsável, regrada e centrada no ser humano?. O artigo XXX publicado pela Jusbrasil (2023) elenca alguns requisitos, dentre eles: mantendo o toque humano na era da IA; e encontrando equilíbrio entre tradição e inovação.

Embora a IA possa trazer inúmeros benefícios para a prática jurídica, é fundamental que os profissionais do direito não percam de vista a importância do toque humano. A empatia, a intuição e a capacidade de compreender as nuances emocionais são características humanas que não podem ser replicadas pela IA. Ao se concentrar nessas habilidades e garantir que a prática jurídica continue centrada no ser humano, os profissionais do direito podem assegurar que a justiça seja alcançada de maneira equilibrada e sensível. Afinal, por mais avançada que seja a IA, é importante lembrar que ela deve sempre servir como uma ferramenta para complementar – e não substituir – a capacidade humana de exercer julgamento e compaixão (JUSBRASIL, 2023).

Pensar na IA como uma aliada pode ser um caminho próspero para profissionais do direito.

[...] os princípios fundamentais do direito e a ética profissional devem continuar a orientar a prática jurídica, os profissionais do direito também precisam estar abertos a novas abordagens e metodologias. Encarar a IA como uma oportunidade de melhorar a

eficiência e eficácia do direito, ao mesmo tempo em que se mantém fiel aos valores e princípios fundamentais, é a chave para garantir que a prática jurídica continue a evoluir e prosperar na era da inteligência artificial (JUSBRASIL, 2023).

Ao se pensar em novas oportunidades e soluções nos campos da IA e do direito, importa considerar uma série de desafios éticos e regulatórios. Dentre tais desafios, destacam-se aqueles que requerem o desenvolvimento de soluções e diretrizes éticas que garantam o uso responsável e justo da IA na prática jurídica e para o bem-estar social. O Quadro 3, a seguir, apresenta o esboço das metas e seus respectivos cenários.

Quadro 3 - Desafios éticos e regulatórios na implementação da IA no direito.

| METAS | CENÁRIO |
|---|--|
| Proteção de dados e privacidade | A implementação da IA no direito levanta questões significativas sobre proteção de dados e privacidade. À medida que os sistemas de IA processam e analisam grandes volumes de dados, incluindo informações pessoais e confidenciais, é crucial garantir que as práticas de coleta, armazenamento e uso desses dados estejam em conformidade com as leis e regulamentações aplicáveis. Além disso, os profissionais do direito devem estar cientes dos riscos associados à violação de dados e tomar medidas para proteger as informações de seus clientes e garantir a segurança dos sistemas de IA que utilizam. |
| Responsabilidade e transparência algorítmica | A crescente dependência de algoritmos de IA na prática jurídica levanta questões sobre responsabilidade e transparência algorítmica. Quando os sistemas de IA são utilizados para tomar decisões importantes, como determinar a culpa em um caso ou avaliar a elegibilidade para um benefício, é fundamental garantir que os processos de tomada de decisão sejam transparentes, justos e explicáveis. Os profissionais do direito devem trabalhar em colaboração com especialistas em IA para garantir que os algoritmos sejam projetados e implementados de maneira responsável, levando em consideração os possíveis vieses e consequências não intencionais. |
| A questão da automação e o futuro do trabalho | A automação de tarefas jurídicas rotineiras por meio da IA levanta preocupações sobre o futuro do trabalho no setor jurídico. Embora a IA possa aumentar a eficiência e permitir que os profissionais do direito se concentrem em tarefas mais complexas e gratificantes, também há o risco de deslocamento de empregos e a necessidade de adaptação profissional. É essencial que os profissionais do direito se preparem para essas mudanças, desenvolvendo habilidades relevantes e buscando oportunidades em áreas emergentes do direito, como direito da tecnologia e proteção de dados. |
| Acesso à justiça e equidade no uso da IA | A implementação da IA no direito tem o potencial de aumentar o acesso à justiça, tornando os serviços jurídicos mais acessíveis e eficientes. No entanto, também há preocupações de que a adoção desigual da IA possa levar a disparidades no acesso aos serviços jurídicos e na qualidade do atendimento. Os profissionais do direito devem estar atentos a essas questões e trabalhar para garantir que os benefícios da IA sejam distribuídos de maneira justa e equitativa, independentemente da localização geográfica, recursos financeiros ou conhecimentos técnicos dos indivíduos envolvidos. |

| | |
|---|--|
| A necessidade de regulação e supervisão | À medida que a IA continua a se infiltrar no direito, há uma crescente necessidade de regulação e supervisão adequadas. Os órgãos reguladores e as organizações profissionais devem trabalhar juntos para desenvolver diretrizes e padrões que governem o uso de IA na prática jurídica, garantindo que os profissionais do direito adotem a tecnologia de maneira responsável e ética. Isso pode incluir a criação de protocolos de certificação para ferramentas e sistemas de IA, bem como a implementação de mecanismos de responsabilização para garantir que os profissionais do direito cumpram as normas estabelecidas. |
| O papel dos profissionais do direito na formulação de políticas de IA | Os profissionais do direito têm um papel importante a desempenhar na formulação de políticas de IA e na definição do quadro regulatório para essa tecnologia emergente. Como especialistas em legislação e regulamentação, os profissionais do direito estão bem posicionados para contribuir para discussões e debates sobre questões como privacidade, responsabilidade e equidade no uso da IA. Ao se envolverem ativamente no processo de formulação de políticas, os profissionais do direito podem ajudar a garantir que as leis e regulamentações relativas à IA sejam justas, eficazes e adaptáveis às rápidas mudanças no campo da tecnologia. |
| Desafios éticos específicos à IA no direito | A implementação da IA no direito apresenta desafios éticos específicos que devem ser abordados pelos profissionais do direito e pelas partes interessadas relevantes. Por exemplo, a utilização de IA na análise de documentos e na revisão de contratos pode levar a questões relacionadas ao sigilo profissional e à confidencialidade das informações dos clientes. Além disso, o uso de IA na tomada de decisões judiciais pode gerar preocupações com a imparcialidade e a justiça do processo legal. Os profissionais do direito devem estar cientes desses desafios e trabalhar para desenvolver soluções e diretrizes éticas que garantam o uso responsável e justo da IA na prática jurídica. |

Fonte: Adaptado de Jusbrasil (2023).

Mas até onde a IA poderá chegar?

Na última década, têm sido mais frequentes discussões que envolvem a relação entre a Inteligência Artificial (IA) e o conceito de superinteligência. Tais temas têm sido amplamente debatidos na contemporaneidade, com vários cientistas e pesquisadores notáveis explorando a conexão entre eles.

O interesse no potencial da Inteligência Artificial (IA), em especial, aplicado ao Direito, [...] é cada vez mais frequente, mas suscita questionamentos quanto aos impactos que podem desencadear à sociedade, à segurança, ao bem-estar e ao mercado. Estas preocupações acentuam-se, quando conexas aos sistemas autônomos, à robótica, aos algoritmos inteligentes, ao aprendizado de máquinas (em inglês, *machine learning*) e aos grandes bancos de dados (em inglês, *big data*) (MATIAS; ARAÚJO, 2021, on-line).

Nomes como Nick Bostrom e Ray Kurzweil são exemplos de pesquisadores e futuristas influentes que estão lançando luz sobre os desafios e as implicações da IA e sua evolução para a superinteligência na nossa era tecnológica, o que é fundamental para compreender o impacto da IA na sociedade contemporânea. Em resumo, Nick Bostrom e Ray Kurzweil

têm em comum o interesse em explorar as implicações futuras da IA, especialmente em relação à superinteligência e à singularidade tecnológica. Embora suas abordagens e áreas de estudo sejam diferentes, ambos são figuras proeminentes no campo do futurismo e contribuem para a compreensão das implicações da IA na sociedade contemporânea e futura.

As implicações da IA e o potencial da Superinteligência já são temas recorrentes em nas academias e nos plenários legislativos de diversos países, na atualidade. Segundo Gutierrez (2020):

[...] é unânime entre as economias mais desenvolvidas, que participam da OCDE, a necessidade de se avançar em recomendações de políticas globais para IA. [...] Vários países já contam com estratégias ou políticas nacionais para IA. [...] O que é importante retermos é que o tema já tem sido tratado como prioridade de Estado para mais de 20 países que criaram suas estratégias nacionais em apenas dois anos (GUTIERREZ, 2020, on-line).

Mas, afinal, o que seria a superinteligência?

A superinteligência comprehende uma infinitude de fenômenos consideravelmente extremos e impossíveis de serem descritos por meio de equações. É a amplitude fenomenológica que está além da nossa capacidade de cognição e previsibilidade. Particularmente, a perspectiva de uma superinteligência de máquina e/ou a ideia de uma potencial explosão no desenvolvimento da inteligência, com foco especial na visão de uma inteligência artificial super avançada.

A superinteligência artificial representa um salto significativo no desenvolvimento da IA, superando as capacidades cognitivas humanas e abrindo novas possibilidades para avanços científicos, transformação econômica e progresso social. No entanto, o uso dessa tecnologia também exige considerações éticas cuidadosas e preparação para mitigar possíveis riscos (FORBES, 2023).

Em síntese, a superinteligência artificial (ASI) representa uma inteligência artificial (IA) muito mais inteligente do que qualquer ser humano, justamente porque se trata de uma categoria da IA ainda em estágio de desenvolvimento e em fase avançada de evolução. A superinteligência artificial (ASI) é a inteligência artificial (IA) mais poderosa, com potencial disponível para se tornar consciente e autônoma. Logo, a superinteligência

artificial (ASI) supera a capacidade de replicar comportamentos humanos. Sendo, portanto, reconhecida como a tecnologia capaz de pensar melhor e ser mais habilidosa do que os seres humanos.

A superinteligência artificial (Artificial Superintelligence – ASI) refere-se a uma forma avançada de inteligência artificial que supera a inteligência humana em praticamente todos os aspectos, capaz de ampliar em grande escala os limites da IA. As máquinas possuem capacidades cognitivas e habilidades de resolução de problemas que excedem em muito as das mentes humanas, podendo compreender e analisar grandes quantidades de dados de forma rápida, tomar decisões complexas e até mesmo gerar ideias criativas. Conforme os estudos em torno da IA avançam, pesquisadores e formuladores de políticas se atentam no quanto é importante e crucial priorizar o desenvolvimento responsável e ético da superinteligência artificial para o benefício da humanidade. (FORBES, 2023)

A busca pela superinteligência, um estado em que a inteligência artificial ultrapassa significativamente a capacidade humana, é um fenômeno que traz consigo desafios complexos em relação ao desenvolvimento responsável e questões éticas nas novas tecnologias. Esse fenômeno afeta profundamente os direitos humanos, abrangendo aspectos legais, éticos, sociais e econômicos, que podem influenciar a implementação de importantes diretrizes, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Aspectos legais, éticos, sociais e econômicos e diretrizes

| |
|---|
| Desenvolvimento Responsável: À medida que nos aproximamos da superinteligência, é fundamental que o desenvolvimento de IA seja guiado por princípios éticos e responsáveis. Isso envolve a criação de regulamentações e padrões para garantir que a IA seja desenvolvida e utilizada para beneficiar a sociedade como um todo, sem prejudicar os direitos humanos. |
| Aspectos Éticos: A superinteligência levanta questões éticas profundas, incluindo a necessidade de considerar o impacto sobre a privacidade, a discriminação, a justiça e a equidade. É preciso definir limites éticos claros para a IA e garantir que ela não seja usada para prejudicar as pessoas, invadir a privacidade ou perpetuar preconceitos. |
| Direitos Humanos: A IA pode afetar diretamente os direitos humanos, como o direito à privacidade, à não discriminação, à liberdade de expressão e à igualdade. É fundamental proteger esses direitos à medida que a IA se torna mais poderosa e onipresente. |
| Aspectos Legais: A evolução da IA exige uma atualização das leis para abordar questões como responsabilidade legal por ações de IA, proteção de dados pessoais e regulamentação de sistemas autônomos. O sistema legal precisa se adaptar para lidar com as complexidades da IA. |

Impacto Social: A superinteligência pode transformar o mercado de trabalho, causando desafios de desemprego tecnológico e requerendo a requalificação de trabalhadores. Isso tem implicações sociais e econômicas significativas que devem ser abordadas.

Impacto Econômico: O desenvolvimento da superinteligência pode criar novas oportunidades econômicas, mas também aumentar a desigualdade se não for gerenciado de forma equitativa. Políticas econômicas e sociais devem ser ajustadas para garantir que os benefícios da IA sejam distribuídos de maneira justa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em resumo, a busca pela Superinteligência envolve uma série de desafios interconectados que vão além da tecnologia em si. A sociedade precisa considerar cuidadosamente os aspectos legais, éticos, sociais e econômicos para garantir que a IA seja desenvolvida de forma responsável e que os direitos humanos sejam protegidos em meio a essa revolução tecnológica.

Tanto no Brasil quanto em vários países ao redor do mundo, há discussões e iniciativas em andamento relacionadas à regulamentação da inteligência artificial (IA), mas ainda não existe uma regulamentação ampla e uniforme que aborde todos os aspectos da IA de forma abrangente.

No Brasil, ainda não existia uma regulamentação específica para a IA em setembro de 2021. No entanto, havia iniciativas em andamento, incluindo debates no Congresso Nacional e em órgãos governamentais sobre a necessidade de criar políticas e regulamentos para a IA. Alguns estados e municípios brasileiros começaram a discutir leis locais relacionadas à IA em setores específicos, como o uso de IA em veículos autônomos.

Em vários países, incluindo os Estados Unidos, a União Europeia e o Canadá, há esforços em andamento para desenvolver regulamentações relacionadas à IA. Essas regulamentações variam em escopo e foco, abordando questões como ética, privacidade, segurança e transparência na utilização da IA.

A União Europeia está trabalhando em uma proposta de regulamento chamada "Regulation on a European Approach for Artificial Intelligence" (Regulamento sobre uma Abordagem Europeia para a Inteligência Artificial), que inclui regras para sistemas de IA de alto risco e exigências de

transparência. Os Estados Unidos estão considerando várias abordagens para a regulamentação da IA, com discussões ocorrendo em níveis estaduais e federais.

As discussões vêm evoluindo nos últimos anos. A regulamentação da IA continua sendo um tópico em constante evolução devido ao seu impacto significativo em diversas áreas da sociedade.

4. CONCLUSÃO

As implicações éticas da ascensão da IA e a criação de uma sociedade favorável à coexistência entre máquinas e humanos estão se tornando cada vez mais evidentes nos dias atuais devido a vários fatores. Um argumento que detalha essa crescente evidência pode ser construído da seguinte forma:

Quadro 5 - implicações éticas da ascensão da IA

| Implicações Éticas | Cenários |
|------------------------------------|---|
| Automatização de Decisões Críticas | A IA está sendo usada em muitos setores para tomar decisões críticas, como diagnóstico médico, aprovação de empréstimos e seleção de candidatos para empregos. Isso levanta questões éticas sobre a transparência, a equidade e a responsabilidade por decisões que afetam diretamente a vida das pessoas. À medida que a IA desempenha um papel cada vez mais importante nessas áreas, a sociedade está percebendo a necessidade de definir normas éticas claras para garantir que as decisões tomadas pela IA sejam justas e transparentes. |
| Privacidade e Vigilância | A coleta maciça de dados e o uso da IA para análise desses dados estão levantando preocupações significativas sobre a privacidade das pessoas. À medida que a IA se torna mais capaz de identificar e prever comportamentos individuais, surgem preocupações sobre como essas informações estão sendo usadas e se as pessoas têm controle sobre seus próprios dados. A necessidade de regulamentação e ética na coleta e uso de dados pessoais está se tornando cada vez mais óbvia. |
| Viés e Discriminação | Algoritmos de IA podem herdar preconceitos presentes nos dados com os quais são treinados, resultando em discriminação injusta. Isso é evidente em casos de discriminação racial ou de gênero em sistemas de aprendizado de máquina. À medida que esses casos de discriminação se tornam públicos, cresce a pressão para desenvolver algoritmos mais justos e imparciais, destacando a importância da ética na criação e treinamento de modelos de IA. Em síntese, os algoritmos podem inadvertidamente perpetuar preconceitos e discriminação, impactando negativamente o direito à não discriminação de grupos sociais ou indivíduos. |
| Interseção com a Ética Humana | À medida que a IA se torna mais autônoma e capaz de tomar decisões complexas, ela pode ser confrontada com dilemas éticos que normalmente seriam atribuídos a seres humanos. Por exemplo, um carro autônomo pode enfrentar a escolha de salvar a vida do motorista ou de pedestres em uma situação de acidente. Esses desafios éticos destacam a necessidade de considerar cuidadosamente como os sistemas de IA devem ser programados para tomar decisões que estão alinhadas com os valores humanos e éticos. |

| | |
|------------------------|--|
| Desemprego Tecnológico | A automação e a IA estão mudando o mercado de trabalho, substituindo certas tarefas que antes eram realizadas por humanos. Isso levanta preocupações éticas sobre o desemprego tecnológico e a necessidade de desenvolver soluções para garantir a segurança econômica das pessoas afetadas. Logo, a automação impulsionada pela IA pode afetar negativamente o direito ao trabalho, com a substituição de trabalhadores humanos por máquinas. |
| Julgamento Imparcial | A automação de decisões judiciais ou processos legais por meio de IA pode levantar questões sobre a justiça e a imparcialidade, afetando assim o devido processo legal. |
| Liberdade de Expressão | A IA é usada para monitorar e controlar o discurso online, o que pode ter implicações na liberdade de expressão. |
| Eleições Livres | A disseminação de notícias falsas e o uso de IA para influenciar o comportamento dos eleitores podem minar a integridade das eleições. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em resumo, as implicações éticas da IA estão se tornando mais evidentes à medida que a tecnologia se integra mais profundamente na vida das pessoas e na sociedade. A conscientização sobre essas questões éticas está crescendo, impulsionando a necessidade de regulamentações, normas e práticas éticas sólidas para garantir que a IA seja desenvolvida e usada de maneira responsável e benéfica para a coexistência entre máquinas e humanos.

Uma meta social bem definida que pode servir como arcabouço científico para pesquisas futuras relacionadas ao fenômeno das novas tecnologias suportadas pela inteligência artificial (IA) e sua influência direta sobre os direitos individuais e coletivos é apresentada no Quadro 6:

Quadro 6 – Meta social para o desenvolvimento responsável da IA

| Meta Social |
|---|
| Desenvolver um conjunto abrangente de diretrizes éticas, legais e políticas que promovam o uso responsável e equitativo da inteligência artificial, assegurando a proteção dos direitos humanos individuais e coletivos, ao mesmo tempo em que exploramos as oportunidades econômicas e sociais que a IA oferece. |
| Objetivos da Meta Social |
| I. Promover o Desenvolvimento Responsável da IA: Estabelecendo princípios éticos para orientar o desenvolvimento, testes e implementação de sistemas de IA, garantindo que eles sejam projetados para beneficiar a sociedade e minimizar riscos. |
| II. Garantir a Proteção dos Direitos Humanos: Desenvolvendo políticas e regulamentações que protejam os direitos individuais, incluindo privacidade, não discriminação e liberdade de expressão, ao lidar com o uso da IA. |
| III. Adaptar o Sistema Legal: Atualizando as leis para abordar questões legais relacionadas à IA, como responsabilidade por ações de IA, proteção de dados pessoais e regulamentação de sistemas autônomos. |
| IV. Gerenciar o Impacto Social e Econômico: Investigando formas de mitigar os impactos sociais, como desemprego tecnológico, e garantindo que as oportunidades econômicas criadas pela IA sejam distribuídas de maneira justa. |

V. Promover a Pesquisa Interdisciplinar: Incentivando a colaboração entre especialistas em ética, direito, ciência da computação, ciências sociais e economia para abordar de forma holística os desafios da IA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A meta social proposta apresenta-se como parâmetro de ideação e envolve a necessidade de realização de pesquisas interdisciplinares que abordem os desafios éticos e legais da IA, bem como seu impacto na sociedade. Com efeito, para a meta proposta, alguns objetivos foram elencados. A proposta de uma meta social, neste artigo, representa um compromisso com a criação de um ambiente de IA responsável e ético em face das complexidades envolvidas nessa tecnologia.

Todavia, a formulação de qualquer meta social que envolva a IA caberá num rol de diversas esferas sociais de organização. Pesquisadores, governos, empresas e sociedade civil que desejam enfrentar os desafios éticos e legais da IA e ao mesmo tempo aproveitar seu potencial positivo para o progresso da sociedade devem democraticamente discutir limites, oportunidades e desafios.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. **Inteligência artificial: direitos fundamentais não podem ser violados, alertam especialistas.** 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/09/inteligencia-artificial-direitos-fundamentais-nao-podem-ser-violados-alertam-especialistas#:~:text=Intelig%C3%A1ncia%20artificial%20direitos%20fundamentais%20n%C3%A3o%20podem%20ser%20violados%2C%20alertam%20especialistas,-Com%20partilhe%20este%20conte%C3%BAdo&text=Os%20sistemas%20de%20intelig%C3%A1ncia%20artificial,arcabou%C3%A7o%20legal%20sobre%20o%20tema>. Acesso em: 05 set 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** LISBOA: Edições 70, 1977.

Contribuições à estratégia brasileira de inteligência artificial. Respostas à consulta pública promovida pelo ministério da ciência, tecnologia, inovações e comunicações (mctic). In: Lapin. Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas e Internet. 2020. Brasília. Disponível em:<<https://lapin.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Consulta-Pu%CC%81blica.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 05 set 2023.

DWORK, Cynthia et al. **Fairness Through Awareness.** [S. I.], 20 abr. 2011. Disponível em: <<https://arxiv.org/abs/1104.3913>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

FORBES. **O que é a superinteligência artificial?**. 2023. Disponível em:<<https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/06/o-que-e-a-superinteligencia-artificial/>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERREZ, Andriei. **É Possível Confiar em um Sistema de Inteligência Artificial? Práticas em Torno da Melhoria da sua Confiança, Segurança e Evidências de Accountability**. In: Inteligencia Artificial e Direito: Ética, Regulação e Responsabilidade. Organizadoras: FRAZAO, Ana;

MULHOLLAND, Caitlin. São Paulo(SP): Editora Revista dos Tribunais. 2020. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/secao/e-possivel-confiar-em-um-sistema-de-inteligencia-artificial-praticas-em-torno-da-melhoria-da-sua-confianca-seguranca-e-evidencias-de-accountability/1196969630#a-250231825>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

IBM. **Everyday Ethics for Artificial Intelligence**. [S. I.], 2019. Disponível em: <<https://www.ibm.com/watson/assets/duo/pdf/everydayethics.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Impacto da Inteligência Artificial no Direito: Desafios e Possibilidades. Jusbrasil. 2023. Disponível em: <[<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/impacto-da-inteligencia-artificial-no-direito-desafios-e-possibilidades/1785412945>](https://www.jusbrasil.com.br/artigos/impacto-da-inteligencia-artificial-no-direito-desafios-e-possibilidades/1785412945)>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MATIAS, E. A.; ARAÚJO, J. H. M. **Inteligência Artificial e Direito: Ética, Regulação e Responsabilidade**. 2021. Disponivel em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/rda/article/view/6802/2967>>. Acesso em: 05 set 2023.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. Inteligência Artificial. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2013.

CAPÍTULO 14: GÊNERO E INCLUSÃO: UM DIÁLOGO SOBRE INTERSECCIONALIDADE, PODER E VIOLÊNCIAS

Karine Danielle da Costa Lira¹⁶

Maria José de Matos Luna¹⁷

Renato Victor Lira Brito¹⁸

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a analisar o *ethos* de estudantes surdas no ambiente universitário buscando compreender como se dá a sua construção, com enfoque na identidade, no gênero e na inclusão. Neste capítulo, trouxemos algumas concepções sobre gênero apresentados por estudiosas renomadas da área. Porém, ressaltamos que para focar na proposta da pesquisa iremos abordar as questões de gênero voltadas às mulheres, estando incluídas entre elas as mulheres trans e travestis¹⁹.

Para Connell e Pearse (2015) “o gênero é uma estrutura social de um tipo particular - envolve uma relação específica com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres” (2015, p.47). Segundo as referidas pesquisadoras, o gênero é multidimensional, isto é, ele “não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo”(2015, p.49). O gênero transcende rótulos e enquadramentos binários e requer olhar atento

¹⁶ Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Formação de Professores em Letras/Libras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: karine.lira@ufpe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-1733>.

¹⁷ Professora no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora-Presidente da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da UFPE. E-mail: maria.luna@ufpe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4071-9313>.

¹⁸ Doutorando, Mestre e Bacharel em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: renato.lirabrito@ufpe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6012-8469>.

¹⁹ Segundo a ativista e mulher trans negra, Jaqueline Gomes de Jesus, “mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher” (LIRA; LIRA-BRITO; BOVET, 2023).

para todas as questões que o entrelaçam e envolvem as estruturas da sociedade. Sardenberg e Macedo (2011) apontam para a necessidade de:

Reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico e isso porque há vários fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural que contribuem, de forma diversa, para a maneira como pensamos, como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres, mas nem sempre nós os levamos em consideração quando procuramos compreender as diferenças entre homens e mulheres. De um modo geral, é comum que se dê importância apenas aos aspectos biológicos, tomando como ‘naturais’ diferenças que são construídas socialmente a partir de outros elementos. (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p.33)

Segundo Joan Scott (1995), “o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. A historiadora norte-americana complementa que “a palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O termo gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (1995, p.72). A estudiosa afirma que:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p.92).

Ainda de acordo com Scott (1995), “o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (1995, p. 76).

É relevante observar que Scott busca desestruturar a concepção binária de gênero e combate a visão deste como algo determinado pela natureza. Tanto as construções naturais como as diferenças físicas relativas

ao sexo fortalecem formações hierárquicas, patriarcais²⁰ e culturais que servem para subalternizar e colonizar as mulheres. Nesse sentido, Adichie (2014) afirma que:

Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais importante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa, mais chances ela tinha de liderar. E os homens, de uma maneira geral, são fisicamente mais fortes. Hoje, vivemos num mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar. (ADICHIE, 2014, p.24-25)

De acordo com Ana Alice Costa (2000, p.4), “quando falamos relações de gênero, estamos falando de poder. Na medida em que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantém a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal”. A intelectual feminista acrescenta ainda que, “não é preciso praticar a discriminação aberta a mulher ou a violência explícita para demonstrar sua presença na medida em que esse poder de gênero está assegurado através dos privilégios masculinos e das desigualdades entre homens e mulheres” (COSTA, 2000, p.4). Tais desigualdades e privilégios são estruturais e já foram tão normalizados que se tornam invisíveis aos olhos do poder hegemônico, mas pesam como pedras e cortam como lâminas afiadas nas almas das mulheres atravessadas por eles.

Costa (2000, p.4) apresenta três aspectos de subordinação comuns a todas as mulheres, são eles: “o controle masculino do trabalho das mulheres”, “o acesso restrito das mulheres aos recursos econômicos e sociais e ao poder político, cujo resultado é uma distribuição muito desigual de recursos entre os sexos” e “a violência masculina e o controle da sexualidade”. Para a estudiosa, “o próprio conceito de igualdade” tão

²⁰ Segundo Ana Alice Costa (2000, p.4), “patriarcado é organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio político. Alimenta-se do domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquétipo viril)”.

defendido pelas mulheres “existia a partir de um modelo masculino e patriarcal de organização política” (2000, p.4).

Amparada na antropóloga Marcela Lagarde (2005), acrescento ainda a maternidade como categoria sociocultural de subordinação das mulheres, pois estas enquanto mães desempenham vários papéis tanto no âmbito doméstico, como pessoal e profissional nos quais nem sempre a presença dos filhos é permitida. Não é raro encontrar mulheres que tiveram que deixar os seus estudos e a sua vida profissional para cuidar dos filhos, ficando totalmente sob o controle financeiro masculino. Reche (2021), analisando Lagarde (2005), afirma que:

Lagarde aponta que o exercício do poder é feito de modo que os indivíduos estabelecem uma relação dialética e cada sujeito opera sua posição de poder ao interagir, porém há sempre os mais poderosos, aqueles que se destacam por algum aspecto, seja ele por gênero, classe social e maior domínio financeiro, cultura, etc. E assim é construído o domínio masculino sobre as mulheres e a criação dos seus cativeiros. Lagarde salienta ainda que mesmo grupos e indivíduos submetidos ao poder de outros não estão excluídos da possibilidade de exercer poder sobre terceiros em diferentes aspectos da vida. Assim, podem também as mulheres, excluídas pelo gênero, assumirem posição de domínio e poder, inclusive sobre outras mulheres por questões como idade, classe social, entre variados fatores. (RECHE, 2021, p.29).

De acordo com Brah (2006, p. 351) as “relações patriarcais são uma forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão numa posição subordinada”. Brah complementa ainda que:

O signo “mulher” tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes “feminilidades” onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares. (BRAH, 2006, p 341).

Conforme Connell e Pearse (2015, p.33) “enquanto grupo, as mulheres têm menos chances de serem encontradas na esfera pública do que os homens, e quando o são, têm menos recursos à disposição” as estudiosas complementam que “barreiras informais operam para que os níveis mais altos

de poder e riqueza configurem majoritariamente um universo de homens” (2015, p.40). Em consonância com Connell e Pearse, Sardenberg acrescenta:

Na verdade, sabe-se que, em sua grande parte, as mulheres brasileiras continuam a viver como cidadãs de segunda categoria, pouco se beneficiando ou, até mesmo, desconhecendo, os direitos conquistados. Isso se dá, inclusive, porque os valores patriarcais, sexistas, materializados nas instituições sociais são interiorizados pelas próprias mulheres, desde a infância, resultando em baixa autoestima, falta de iniciativa e pouca autonomia. (SARDENBERG, 2011, p.17).

Para a feminista negra Sueli Carneiro, há uma desumanização da mulher “pela lógica masculina dominante” através da qual a mulher é “coisificada” e desvalorizada para manter o poder masculino nas relações, práticas e discursos sociais (1995, p.552).

Carneiro (1995, p.552), pontua ainda que, além da “lógica masculina dominante” há também a hegemonia branca que produz apagamentos históricos de violência contra mulheres e homens negros, como podemos ver a seguir:

[...] atrás do rosto escuro de cada uma de nós estão mães, avós, irmãs, escravas, mucamas de cama mesa e banho. Testemunhas de uma História de derrotas e fracassos da qual somos todos herdeiros e que nenhuma estória de mobilidade social individual pode apagar. Só a recuperação coletiva de nossa capacidade de autodeterminação pode fazê-lo. E é isto que homens e mulheres negros organizados buscam realizar através das inúmeras entidades negras espalhadas por todo o país que na luta política cotidiana contra o racismo e a discriminação racial forjam propostas de emancipação social e de resgate da dignidade de todo o povo negro deste país. (CARNEIRO, p. 552).

As palavras de Sueli Carneiro ressaltam a importância dos movimentos sociais, nesse caso o movimento negro, contra ações preconceituosas, discriminatórias e racistas e apontam para mais de um marcador social da diferença incidindo sobre as mulheres: o gênero, a classe, a raça e a etnia. O estudo desses atravessamentos e interseções de marcadores têm grande relevância para o entendimento da construção do *ethos* de mulheres surdas universitárias e podem ser vistos mais detalhadamente na seção a seguir.

2. AS INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E ETNIA

No ambiente universitário circulam estudantes com as mais variadas combinações de marcadores sociais das diferenças. Se buscamos a inclusão de fato, precisamos abordar a interseccionalidade nesta pesquisa, pois a perspectiva interseccional é crucial para dar visibilidade a pontos de vulnerabilidades e tensões enfrentados pelas minorias sociais que são oprimidas pela sociedade hegemônica, no caso desta pesquisa iremos nos concentrar nas mulheres surdas universitárias que sofrem as opressões das hegemonias ouvinte e masculina. E no caso das mulheres surdas negras, incidem sobre elas também as opressões da hegemonia branca que dialoga com as opressões de classe. Em seu entendimento Sardenberg afirma que:

[...] nas sociedades contemporâneas, capitalismo, sexismo, racismo, etarismo, e lesbo/homofobia, dentre outras matrizes de opressão, não agem independentemente. Estão imbricadas ou em ‘simbiose’, constituindo-se como matrizes de opressão que se entrelaçam e se reforçam, forjando sistemas de estratificação e opressão interseccionados. Da mesma forma, gênero, raça e classe e demais marcadores de diferença e elementos constitutivos das relações sociais não atuam separadamente. Esses elementos se intersectam e recortam uns aos outros, modificando, mutuamente, uns aos outros. (SARDENBERG, 2015 p.56).

Termo popularizado por Kimberlé Williams Crenshaw, feminista afro-estadunidense, “a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos” (CRENSHAW, 2004, p.9). Segundo Goulart (2019):

Kimberlé Crenshaw, jurista afro-americana, categorizou o termo ‘interseccionalidade’ para designar a interdependência de marcadores sociais da diferença e relações de poder envolvidas, especialmente entre os marcadores de raça, sexo e classe. A origem do termo remonta um importante movimento, o Black Feminism (Feminismo Negro), que se atentou a uma crítica ferrenha contra um feminismo branco e excludente. (GOULART, 2019, p.108).

Goulart (2019) complementa ainda que:

A interseccionalidade, portanto, objetiva elucidar a complexidade e a multiplicidade das relações de poder e as desigualdades e opressões reproduzidas, considerando os marcadores sociais da

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

diferença na vida em sociedade. Da mesma forma, as interseccionalidades apontam a reprodução destas violências e a produção de subjetividade dos sujeitos em uma cultura embasada em estruturas patriarcais, machistas, racistas, elitistas e LGBTfóbicas. (GOULART, 2019, p.108).

Carla Akotirene, feminista negra e uma das principais referências sobre a interseccionalidade no Brasil, reforça a importância da instrução sobre os assuntos pertinentes ao feminismo negro e as interseccionalidades, por todas as minorias vulneráveis às opressões, como podemos constatar a seguir:

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capitalismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. (AKOTIRENE, 2019, p19).

Akotirene corrobora ainda que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p.14).

Marcela Lagarde (2005) em seu livro *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, reforça que as várias opressões incidem diferentemente sobre as mulheres, pois cada uma delas têm histórias e situações de vida diferentes, como podemos ver a seguir:

As mulheres compartilham a mesma condição histórica de gênero, mas diferem em suas situações de vida e nos graus e níveis de opressão. As diferenças entre as mulheres derivadas de sua posição de classe, de seu acesso à tecnologia, de sua relação com diferentes saberes, de seu modo de vida rural, de selva para o urbano, são significativas a ponto de constituir grupos de mulheres: o grupo de mulheres submetidas à dupla opressão de gênero e de classe, a das que estão sujeitas apenas à opressão de gênero mas não de classe, ao grupo de mulheres submetidas à tríplice opressão de gênero, de classe e étnica ou nacional, grupos de mulheres que vivem tudo isto e muito mais, mas agravada por condições de fome e morte; grupos de mulheres que não compartilham classes ou outras particularidades, mas que foram submetidas a formas exacerbadas de violência de gênero, e outras. (LAGARDE, 2005, p.34, tradução livre).

Para as mulheres negras, surdas e com baixa renda o impacto desses atravessamentos se refletem diretamente no aumento das vulnerabilidades sociais elevando o risco de morte e as violências. A ativista negra surda Priscilla Leonor ressalta que “estudos sobre negros surdos demandam compreender a questão identitária desses sujeitos na perspectiva da interseccionalidade, isto é, considerando diferentes marcadores sociais de diferença” (FERREIRA, 2018, p.76-77). A estudiosa complementa que:

Raça e surdez são a base da dupla pertença. Existe muito debate sobre a terminologia negro surdo²¹. Em primeiro lugar vem a discussão sobre ser negro e depois sobre ser surdo, pelo fato de que visualmente falando este é o aspecto que primeiramente chama a atenção e em segunda instância, a questão da pessoa surda. (FERREIRA, 2018, p.78).

Para Carrera (2021a), “os sujeitos tanto negociam suas identidades a partir das legitimações dos outros, como constroem noções de si com base nas identificações e diferenças” (2021b, p.14). Nesse entendimento, uma mulher negra, surda, gorda e trans, por exemplo, construirá a noção de si de acordo com as identificações e diferenças provenientes das relações e interações sociais. Se nessas interações houver preconceito²², discriminação, discurso de ódio e racismo, a percepção de si que essa mulher construirá poderá ser afetada. Nesse entendimento, Silva e Silva (2018) complementam:

Peguemos, para evidenciar tal afirmativa, o exemplo de uma personagem mulher-cis, negra e deficiente: os três marcadores sociais da diferença que direcionam como ela será lida pela sociedade são acionados: o gênero (mulher cis), a deficiência (física e/ou intelectual e/ou sensorial) e suas características fenotípicas

²¹ Em entrevista concedida a Priscilla Leonor, Sandro Pereira (Membro do Movimento de Negros Surdos) afirmou que o termo Negro Surdo “refere-se ao sujeito que possui duas marcas identitárias, ou seja, primeiramente a de negro e secundariamente a de surdo”. Sandro complementa ainda que “o indivíduo que possui essa dupla identidade, por exemplo, ao transitar por lugares movimentados, shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial, por exemplo, o que primeiro será observado e até com certo estranhamento pelos ouvintes, nesse indivíduo, não é o fato dele usar a língua de sinais e ser surdo, mas sim, principalmente o fato dele ser negro”(FERREIRA, 2018, p.38).

²² Segundo Jesus (2012), preconceito é o “juízo preconcebido acerca de algo ou alguém, com base em estereótipos. Predispõe a determinadas atitudes com relação ao objeto do preconceito, que pode ou não se manifestar na forma de discriminação” (2012, p.28). A estudiosa define ainda discriminação como sendo um “comportamento de fundo preconceituoso com relação a algo ou alguém” (2012, p.29). Ela acrescenta que o estereótipo é a “imagem fixa e preconcebida acerca de algo ou alguém. É o fundamento das crenças e dos preconceitos” (2012, p.28).

(referentes à raça negra) se somam, e com este subjetivo fenômeno social, as desigualdades igualmente se somam (de gênero, de capacidade funcional e de raça), resultando numa pessoa que receberá formas diversas de discriminação durante toda sua vida (considerando que ela seja deficiente desde o nascimento), pelo fato de ser triplamente lida como “inferior”, “subalterna”, “diferente” de um padrão normativo naturalizado. Sobrepor todas essas diferenças como se uma complementasse a outra, simplifica e reduz uma possível interpretação da realidade social. E é aí que se fundamenta a defesa de uma leitura interseccional. (SILVA; SILVA, 2018, p. 572).

Ramos (2021) evidencia o múltiplo impacto das opressões e pontua a importância dos espaços educacionais considerarem a perspectiva interseccional em suas ações para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, como podemos verificar a seguir:

As diferentes opressões não se somam apenas, elas “se multiplicam” e geram situações novas, únicas, reforçando as já existentes. Uma vez que a educação se identifica como um espaço privilegiado na formação e socialização humana, podendo ser determinante para construção de uma consciência crítica, ou um suporte para alienação da consciência humana e reprodução da ideologia dominante. (RAMOS, 2021, p. 3).

O ambiente universitário é um celeiro de conhecimento mas também pode ser fonte de discriminação e preconceito, silenciosos ou declarados. Para Collins (2021, p.17) “as divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior”. Diante desse cenário é importante compreender que assim como as opressões agem interseccionalmente a discriminação também, sendo mais difícil a sua identificação direta. Crenshaw afirma que:

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de receber tal subordinação permanece obscurecida. Como resultado, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexista (se existir uma estrutura racial como pano de fundo) ou racista (se existir uma estrutura de gênero como

pano de fundo). Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação. (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Carrera (2021a) ressalta que:

Reconhecer os atravessamentos identitários, portanto, é o primeiro passo para a compreensão dos processos de subjetivação, mas não é suficiente para a teorização sobre dinâmicas de opressão que emergem destas encruzilhadas, não somente porque são estruturas relativamente autônomas, mas também em virtude das especificidades das situações de interação. (CARRERA, 2021a, p.16).

Piscitelli (2012) aponta para a necessidade de estudar os marcadores sociais da diferença com uma percepção que vai além da desigualdade e da subordinação, analisando e dando ênfase também às experiências das pessoas excluídas da sociedade. Piscitelli (2012) pontua ainda:

[...] considero que um recurso fundamental para desafiar opressões é o conhecimento do universo das pessoas que se pretende retirar de situações de exclusão. Nesse sentido, é crucial compreender como operam os sistemas de discriminação, mas também como os/as agentes operacionalizam as noções e classificações nas quais estão imersos/as na construção de espaços de agência, entendendo quais são as modalidades de agência em jogo. (PISCITELLI, 2012, p.207).

Durante toda a pesquisa, estamos dando relevância e reforçando a importância de conhecer as especificidades das pessoas surdas, em especial das mulheres surdas. Só através deste conhecimento em ação é que haverá mudanças significativas para as estudantes surdas universitárias e consequentemente para a comunidade surda e sua representatividade identitária. É necessário também reconhecer que as estudantes negras surdas têm menos privilégios que as estudantes negras e muito menos ainda que as estudantes brancas ouvintes, pois a diferença linguística as torna ainda mais vulneráveis às violências e opressões. Diante do exposto é oportuno abordar as violências interseccionais sofridas por mulheres surdas universitárias,

3. VIOLENCIAS INTERSECCIONAIS DE ESTUDANTES SURDAS UNIVERSITÁRIAS

A socióloga Cecília Minayo (2013) entende por violência “qualquer situação em que uma pessoa perde o reconhecimento do seu papel de sujeito e é rebaixada à condição de objeto, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção” (2013, p. 250). A estudiosa complementa que “a violência é tão antiga como o ser humano e se confunde com a sua própria história” (2013, p.250) e aponta a “naturalização das infrações das classes abastadas”, a corrupção, a impunidade e a morosidade da justiça como fatores de produção, reprodução e normalização das violências. (MINAYO, 2013, p.254). A impunidade dos agressores intensifica a percepção de objetificação da mulher e faz com que se multipliquem os episódios de agressões e demais violências.

Para Minayo “[...] a violência ocorre silenciosamente nas relações sociais, familiares, institucionais e comunitárias sempre que alguém usa seu poder ou sua força para ferir, aniquilar, humilhar e fazer sofrer o outro”(2013, p.253). De igual modo, Paviane (2022) ressalta a importância de pôr em pauta a violência simbólica. Segundo a estudiosa:

[...] a violência simbólica passa a ser objeto de estudo, por representar uma afronta aos direitos humanos e fundamentais das mulheres. Isso porque, a violência contra a mulher é materializada nas agressões psicológicas, físicas e sexuais, sendo essas precedidas da violência simbólica. (PAVIANE, 2022, p.315).

Nas relações sociais desenvolvidas nos espaços universitários, as violências, entre elas a violência simbólica, são presentes e refletem comportamentos já moldados pela sociedade nas práticas sociais, que envolvem disputas não só pelo conhecimento, mas também pelo poder. Em 2015, o Instituto AVON encomendou ao Data Popular a pesquisa *Violência contra a mulher no ambiente universitário*, que contou com a participação de 1.823 estudantes em nível universitário de todo o país. A pesquisa realizada afirmou que:

O ambiente universitário, que deveria ser apenas de interação e educação, também é espaço de medo para a mulher. Locais e acessos mal iluminados, falta de segurança, exposição a comportamentos machistas e violência de gênero são fatores determinantes para essa situação. A violência pode vir de criminosos externos, mas não só deles. Colegas e professores, parceiros do cotidiano, podem ser protagonistas de violências que vão da desqualificação intelectual ao estupro. Essa percepção, muitas vezes, já gera intimidação. (ONU MULHERES, 2015, p.4).

Dados da pesquisa também apontam que inicialmente só 10% das mulheres afirmaram espontaneamente ter vivenciado algum tipo de violência na universidade ou em festas acadêmicas, porém só 2% dos homens reconhecem as violências cometidas: “27% dos homens não consideram violência abusar da garota se ela estiver alcoolizada”; 35% “não consideram violência coagir uma mulher a participar de atividades degradantes como desfiles e leilões”; “31% não consideram violência repassar fotos ou vídeos das colegas sem a autorização delas” (ONU MULHERES, 2015, p.5-6). Diante desses números o que fica evidente é que há distorções no entendimento legal, naturalização da violência e impunidade dos agressores. A pesquisa também aponta que 95% das mulheres entrevistadas acreditam que as instituições de ensino superior deveriam criar meios de punir os responsáveis por cometer violência contra as mulheres na instituição (ONU MULHERES, 2015, p.5;11).

É importante ressaltar que, no contexto brasileiro, além dos homens não reconhecerem as atitudes violentas, há uma tendência que se soma à naturalização que é a culpabilização da vítima por estar alcoolizada, por usar uma roupa curta e atraente, por ir para as baladas e por dançar de forma livre e sensual. No discurso masculino machista e sexista há uma inversão onde a vítima se torna algoz e muitas vezes faz um paralelo ao discurso religioso de que o homem era puro e Eva foi quem o tentou ao pecado original.

A pesquisa do Instituto Avon também observou que entre as alunas “42% já sentiram medo de sofrer violência no ambiente universitário” e que “36% já deixaram de fazer alguma atividade na universidade por medo de

sofrer violência"(ONU MULHERES, 2015, p. 4). A seguir, Almeida (2017) nos apresenta um resumo dos resultados:

Os resultados, de modo sintético, revelaram que assédio e violência sexual fazem parte do cotidiano universitário, o qual se configura como tenso e estressante para as mulheres. Muitas das alunas sentem medo de sofrer violências nas dependências da universidade e evitam algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão para se protegerem. Contudo, apenas 10% delas afirmaram espontaneamente ter vivenciado algum tipo de violência nesse ambiente, mas, se questionadas se tinham experienciado itens de uma lista, o número chegou a quase 70%. Isso é, do total das alunas, 67% disseram já ter sofrido algum tipo de violência (sexual, psicológica, moral ou física) no ambiente universitário; 56% sofreram assédio sexual; 52% passaram por agressão moral ou psicológica; 49% experienciaram a desqualificação intelectual; 42% sentiram medo de sofrer violência; 28% sofreram violência sexual (estupro, tentativa de abuso enquanto estiveram sob efeito de álcool em festas, foram tocadas em seus corpos sem consentimento e foram forçadas a beijar por aluno veterano); 18% sofreram coerção; 10% relataram ter vivido violência física. (ALMEIDA, 2017, p.387-388).

Reconhecemos a relevância da pesquisa do Instituto AVON realizada em 2015, principalmente porque seus resultados ainda se refletem na atualidade, mas apontamos para a necessidade de pesquisas contemporâneas no cenário universitário com recortes interseccionais, que visibilize não só o gênero, mas também a raça, a classe, a etnia e outros marcadores sociais da diferença e da vulnerabilidade, a exemplo da surdez.

Ugioni, Ferreira e Chersoni (2022) asseveram que:

[...] o que se vê é um apagamento das inúmeras mulheres que sofrem violências interseccionais (simultaneamente raça, gênero, classe, capacitismo, lesbofobia, bifobia e entre tantas outras), em prol da mulher universal a qual a lei se dispõe a proteger, não reconhecendo a dificuldade e, ousa-se dizer, impossibilidade de acesso e acessibilidade à justiça. Desmontar esta mulher universal é o início de uma maior acessibilidade para estas mulheres, mas, para além disso, refletir a quem o encarceramento e punições exacerbadas dos autores, em detrimento da erradicação da violência, coibição e educação é necessário, de forma a garantir não só efetiva aplicação da justiça, mas evitando reincidências e possíveis novos casos.(UGIONI; FERREIRA; CHERSONI, 2022, p.144)

Em 2015, mesmo ano em que foi realizada a pesquisa do Instituto AVON, houve uma grande manifestação na UFPE em oposição à violência

contra mulheres e a cultura de estupros que se naturalizou no campus. Algumas estudantes que sobreviveram ao ato desumano e degradante que é o estupro, acabaram interrompendo os estudos e tentando refazer suas vidas longe da universidade e dos seus agressores. Em 2016 mais estudantes foram estupradas ou sofreram tentativas de estupro e em resposta a tais atitudes cruéis e sexistas foram criados grupos virtuais no Facebook para divulgar as denúncias e pressionar as autoridades competentes.

Diante deste lamentável contexto, ressaltamos que esse cenário de insegurança e medo é presente também em várias outras universidades do Brasil, como pudemos verificar na pesquisa do Instituto AVON. Na UFPE, local que nos propomos a estudar com maior ênfase nesta pesquisa, as mulheres enfrentam esse problema há anos, manifestando suas dores, seus temores e reivindicando os direitos à segurança, à paz e à vida. De acordo com a UFPE²³, vítimas de violência física, psicológica, sexual, assédios e demais formas de violência, podem procurar a Superintendência de Segurança Institucional da UFPE²⁴ através do telefone ou WhatsApp (81) 2126-8062 (para urgências e emergências) e (81) 2126-8061 (para comunicação pós fato) ou através dos seguranças e porteiros dispostos no campus, a partir daí serão tomadas as medidas necessárias para o atendimento emocional, físico e legal da mulher, a exemplo dos encaminhamentos à Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher - DEAM e ao Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante - NASE.

Quanto ao NASE, este fica localizado fora do campus da UFPE ocasionando um risco extra e desnecessário, no percurso, para as estudantes que precisam fazer uso dos seus serviços continuamente, isso precisa ser revisto considerando que, as vítimas de violência devem ser minimamente expostas a novas ocorrências, além disso outros estudantes da universidade também podem fazer uso do NASE, sendo mais interessante e prudente a sua localização dentro do campus.

²³ Informações da Superintendência de Segurança Institucional da UFPE. Disponível em <<https://bit.ly/3J9hh5q>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

²⁴ As atribuições da Superintendência de Segurança Institucional estão disponíveis em <<https://bit.ly/427Jvq4>>.

Acesso em 12 mar. 2023.

Face ao exposto, consideramos que as instituições de ensino superior devem tomar as providências legais cabíveis no sentido de prevenir e evitar as violências, minimizar os danos causados às mulheres e investigar acontecimentos passados, punindo os agressores para coibir novos acontecimentos de violência no ambiente acadêmico ou em atividades e festas vinculadas aos cursos da academia. Minayo (2013) pontua que:

A violência, antes de ser um problema intelectual é uma questão da práxis sociopolítica que afeta materialmente a saúde dos cidadãos, traz elevados custos para as famílias, a sociedade, o sistema judiciário e penitenciário e impregna a cultura, atingindo principalmente crianças e jovens e criando várias formas de discriminação e preconceito. (MINAYO, 2013, p.260).

Ao ser vítima de violência a mulher se sente despedaçada, invadida, rasgada, amordaçada, torturada e atingida em seu âmago. Cortada em tantos pedaços que à princípio não consegue juntar, pois muitas vezes fica difícil para ela relembrar como e quem era antes do fato acontecer ou imaginar como seria se não tivesse sido impactada pela violência. Para Kilomba (2019, p.51) “[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência”. Desse modo é imprescindível o trabalho de prevenção contra as diversas formas de violência no ambiente universitário e o acompanhamento psicológico ininterrupto das vítimas até a conclusão do curso ou enquanto houver necessidade, com ética, discrição e sem exposições desnecessárias.

Silva e Silva (2018) ressaltam a importância das Instituições de Ensino Superior desenvolverem estratégias de mapeamento interseccional dos marcadores sociais da diferença dos ingressantes nos cursos superiores, objetivando o fortalecimento de identidades plurais e a proteção desses estudantes em suas vulnerabilidades, conforme vemos a seguir:

O acadêmico, ao ingressar no Ensino Superior precisa identificar o marcador social que irá identificá-lo dentro da IES, geralmente escolhendo aquele com o qual se sente mais seguro, o que acaba por apagar outros marcadores que também compõem sua identidade. Trabalhar com seus múltiplos marcadores, sem

ocultações, é o que propõe a leitura interseccional [...]. Se revela importante, dentro deste aporte, que as instituições construam estratégias para desenvolver uma crítica interseccional sobre os diferentes marcadores sociais de seus estudantes, defendendo que estes marcadores sejam reconhecidos como fortalecedores de identidades plurais, o que, em ampla escala, viabiliza a construção de acessos a estruturas verdadeiramente inclusivas e, ao receber múltiplos incentivos, estabelecer um vínculo institucional com mais autonomia. (SILVA; SILVA, 2018, p. 582).

Conhecer os atravessamentos que marcam as pessoas surdas universitárias é fundamental e urgente para a tomada de decisões direcionadas às suas especificidades e às condutas inclusivas, principalmente para a promoção de ações voltadas à proteção dessas pessoas no ambiente universitário, combatendo o *bullying*, a cultura do estupro e a banalização das violências e opressões sistêmicas.

Para Véro Leduc “a opressão sistêmica afeta particularmente pessoas surdas e com deficiência auditiva, especialmente através do audismo²⁵ (2017, p.2)”. Quando estudamos violência contra mulheres surdas universitárias estamos *a priori* considerando dois marcadores sociais da diferença: o fato de ser mulher e a surdez. A combinação desses dois marcadores potencializa outras opressões como o ouvintismo, o sexism e o capacitismo. Ser mulher e ser surda são dois marcadores potencializadores de vulnerabilidades que podem favorecer a violência interseccional.

Se a mulher surda for negra há ainda uma tríplice potencialização e múltiplas faces de vulnerabilidade para as violências interseccionais, a exemplo da desvalorização, primitivização, desumanização, mercantilização e erotização dos corpos de mulheres negras e da banalização de suas dores, estes são o “legado da escravatura” como bem definiu Angela Davis (2013), além dos aparatos de desempoderamento da mulher negra surda decorrentes do colonialismo como o patriarcado e o racismo. Diante do exposto, Collins afirma que:

²⁵ O audismo é um termo muito utilizado por surdos e pesquisadores estrangeiros que equivale em significado ao ouvintismo, termo cunhado por Gladis Perlin no Brasil. Leduc (2017, p.2) define o audismo “como um sistema normativo que subordina surdos e deficientes auditivos a um conjunto de práticas, ações, crenças e atitudes que valorizam o ouvir pessoas e seus modos de vida [...] (2017, p.2)”.

Tanto ideologias racistas como sexistas compartilham a característica comum de tratar grupos dominados – os “outros” – como objetos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergarem as mulheres negras como mulas teimosas e as brancas como cachorros obedientes, ambos os grupos são objetificados, mas de maneiras diferentes. Nenhuma das duas é vista como plenamente humana e, portanto, ambas se tornam elegíveis para modelos específicos de dominação de raça/gênero. No entanto, se as mulheres negras recusaram a aceitar o seu status prescrito de “outro” por excelência, então toda a justificativa para esse tipo de dominação torna-se contestada. Em resumo, maltratar uma mula ou um cachorro pode ser mais fácil do que maltratar uma pessoa que é reflexo da própria humanidade daquele que maltrata. (COLLINS, 2016, p.106).

Posto isto, é necessário lembrar que o Art. 1º da DUDH afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” e o Art. 6º diz que “todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (ONU, 1948). Dessa forma, é dever das Instituições de Ensino Superior prevenir e combater ações que façam apologia à objetificação, à desumanização e à mercantilização dos corpos de todas as mulheres e estudantes universitárias.

Para Bijos (2004):

A violência contra a mulher ocorre em um contexto social engendrado por clivagens de gênero, em que os homens marcam seus domínios, impedindo a inserção da mulher, que ainda não conseguiu se despojar de algumas características reificadas, não soube emergir da crise, não encontrou os instrumentos disponíveis para construir o seu espaço social, político e econômico. (BIJOS, 2004, p.125).

Frente a estrutura de machismo, sexismos e discurso de ódio que se firmou na sociedade brasileira e ganhou ainda mais força nos últimos quatro anos, elencamos no quadro 1 a seguir, os tipos de violências que podem surgir ou apresentar consequências no contexto universitário:

Quadro 1 - Possíveis violências presentes no ambiente universitário.

| Tipos | Descrição |
|----------------------|--|
| Violência Ouvintista | É ignorar a experiência visual e a especificidade linguística da pessoa surda em favorecimento da experiência ouvinte e da oralidade. Exemplos: gritar com a pessoa surda, estabelecer diálogo com a pessoa intérprete ignorando a pessoa surda receptora final da mensagem e coagir a pessoa surda a escrever o |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | português conforme a gramática da Língua Portuguesa, ignorando o fato da Libras ser considerada a sua primeira língua (L1) e o português escrito a sua segunda língua (L2). (AUTORAL). |
| Violência Moral | Qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006). Ofender a reputação ou bem-estar psicológico da mulher com xingamentos, insultos; dizer qualquer coisa que a ofenda, como chamá-la de puta, vadia, louca, acusar de traição ou qualquer outro xingamento que a ofenda. (USP, 2017, p.7). |
| Violência Psicológica | Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2018). |
| Violência Física | Qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal. (BRASIL, 2006). Como empurrões, tapas, socos, chutes, puxões de cabelo, mordidas, queimaduras, amarras, agressões com armas ou objetos. (USP, 2017, p.7). |
| Violência Sexual | Qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. (BRASIL, 2006). Tentativa de abuso ou abuso enquanto sob o efeito do álcool. Forçar a prática de atos que causam desconforto ou repulsa como, por exemplo, beijo e sexo forçado; impedir o uso de método contraceptivo; forçar uma gravidez; forçar um aborto; toques e carícias não desejados nem consentidos. A violência sexual pode ocasionar gravidez não desejada e abortamento, além de aumentar o risco de infecções sexualmente transmissíveis e pelo HIV. (USP, 2017, p 8, 10). |
| Violência Patrimonial | Qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. (BRASIL, 2006) |
| Violência em função da raça | Mulheres negras e indígenas, por exemplo, estão sujeitas a outras violências diretamente relacionadas ao seu pertencimento racial. Todas as violências listadas anteriormente, praticadas em função da raça, e atos de desvalorização ou impedimento de ações caracterizam-se como violência racial. (USP, 2017, p.9). |
| Violência em função da surdez | As mulheres surdas estão propensas a sofrer diversas formas de violência em virtude da sua especificidade linguística ser divergente da oralidade. A prevalência da língua oral e a pequena ou nenhuma quantidade de ouvintes fluentes em Libras nos locais públicos torna o ambiente hostil e favorece situações de violência. Para quem agride, a pessoa surda é lida como um corpo com um sentido faltante e as barreiras impostas pela sociedade a esse corpo facilitam o acontecimento de abusos, opressões e violências, além de torná-las dependentes de pessoas ouvintes e oralizadas. Em casos de violência há também a dificuldade de encontrar TILSP em Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. (AUTORAL). |

| | |
|------------------------------------|---|
| Violência Institucional | Submeter a vítima de infração penal ou a testemunha de crimes violentos a procedimentos desnecessários, repetitivos ou invasivos, que a leve a reviver, sem estrita necessidade a situação de violência; ou outras situações potencialmente geradoras de sofrimento ou estigmatização. (BRASIL, 2022). |
| Violência Interseccional | Atravessamentos de violências em função do gênero, da raça, etnia, classe, surdez ou de outros marcadores sociais da diferença. (AUTORAL) |
| Violência Simbólica | Esta modalidade de violência é compreendida por opressões manifestadas em formas sutis do machismo, que subordina a mulher aos papéis estereotipados de gênero, causando restrições à liberdade física e psíquica da mulher e de toda a sociedade. (PAVIANE, 2022, p.315). |
| Violência Doméstica | É uma violência que acontece no âmbito doméstico e familiar mas suas consequências se estendem ao ambiente universitário (AUTORAL). Configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família, em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitAÇÃO. (BRASIL, 2006) O art. 6º da Lei Maria da Penha afirma que “a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos”. (BRASIL, 2006). |
| Assédio sexual | São comentários com apelos sexuais indesejados, cantada ofensiva, abordagem agressiva. (USP, 2017, p.10). |
| Agressão Moral/ Psicológica | Humilhação por professores e colegas, ofensas, xingamentos por rejeitar investida, músicas de conteúdo offensivo cantadas por torcida acadêmica, imagens repassadas sem autorização, rankings (de beleza, sexuais). (USP, 2017, p.11). |
| Importunação sexual | Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro. (BRASIL, 2018). |
| Bullying | Intimidação sistemática em que há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, podendo ser através de: ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; pilhérias. (BRASIL, 2015). |
| Cyberbullying | Intimidação sistemática na rede mundial de computadores com o uso dos instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. Caracterizada também por insultar, xingar e apelidar pejorativamente; difamar, caluniar, disseminar rumores; assediar, induzir; ignorar, isolar e excluir, no ambiente virtual. (BRASIL, 2015). |

Fonte: Elaboração da própria autora baseada em Brasil (2006; 2015; 2018), USP (2017),

Council of Europe (2020C) e Paviane (2022).

Para coibir as violências citadas acima, após anos de lutas dos vários movimentos sociais por políticas públicas assertivas para mulheres,

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

atualmente podemos contar com diversas leis que visam o combate das violências contra as mulheres. No apêndice A disponibilizamos um quadro com vários documentos legais que contemplam a mulher e coibem as violências contra mulheres. Vale a pena conferir!

Apesar da grande quantidade de leis elencadas no apêndice A, ainda consideramos insuficientes pois, quando buscamos leis que contemplam especificamente as mulheres surdas, as mulheres surdas trans e travestis e as mulheres trans e travestis o número de leis reduz consideravelmente.

Ressaltamos ainda que, as leis voltadas à violência doméstica e familiar têm grande importância para o ambiente universitário em virtude de muitas vezes o histórico de violência iniciar no ambiente doméstico tendo membros da própria família como agressores, levando as consequências para o ambiente acadêmico, inclusive ocorrendo gravidez na adolescência. Sobre a violência doméstica, Bell Hooks afirma:

A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva. Essa definição estendida de violência doméstica inclui a violência de homens contra mulheres, a violência em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças. (HOOKS, 2022, p.95-96).

Nesse entendimento, se faz necessário pensarmos nos direitos humanos das mulheres surdas universitárias como uma forma de proteção e respaldo mais amplo, que contemple as estudantes surdas universitárias sem esquecer que por trás de cada uma delas há um contexto familiar que incide e se reflete no estímulo e na motivação para os estudos. Sobre os direitos humanos das mulheres surdas refletiremos na seção a seguir.

4. DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES SURDAS E UNIVERSITÁRIAS

Em 1791, Olympe de Gouges, feminista francesa e ativista em defesa dos direitos das mulheres elaborou e submeteu a Assembléia Nacional a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em resposta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão concebida durante a Revolução

Francesa (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021). O documento criado por Gouges é considerado um marco na luta das mulheres pela igualdade de direitos e de oportunidades e pela luta contra a discriminação de gênero. A feminista manifestou a necessidade do reconhecimento dos direitos e da visibilização da mulher, reafirmando inclusive o direito de lutar. A declaração criada pela ativista era, antes de tudo, um chamado para o despertar das mulheres ao reconhecimento de si como seres de direitos.

A DUDH, elaborada em 1948 trouxe uma visão de direitos universais e apesar de ser um dos documentos mais importantes para a humanidade, foi feita em um contexto que favoreceu os homens, no momento em que as especificidades das mulheres não foram consideradas na época. Dessa forma, ficaram na invisibilização questões como a conciliação entre a maternidade, o estudo e o trabalho, o direito sobre o seu corpo, o preconceito, a discriminação e as violências, entre outras questões que nos dias atuais já urgem por mudanças. Segundo Crenshaw (2002):

Embora a Declaração Universal garanta a aplicação dos direitos humanos sem distinção de gênero, no passado, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que essas sofrem abusos foram formulados como sendo diferentes da visão clássica de abuso de direitos humanos e, portanto, marginais dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal. Tal universalismo, entretanto, fundamentava-se firmemente nas experiências dos homens. Consequentemente, apesar da garantia formal, a proteção dos direitos humanos das mulheres foi comprometida à medida que suas experiências poderiam ser definidas como diferentes das dos homens. (CRENSHAW, 2002, p.172).

Diante da ausência de garantias específicas aos direitos das mulheres e da lente de menos valia através da qual elas são percebidas, ressaltamos a importância de lutarmos pelos direitos das mulheres surdas, surdas negras e surdas trans/travestis, voltando a elas os holofotes para que as suas especificidades sejam respeitadas e suas vulnerabilidades interseccionais frente às violências sejam motivo de políticas públicas assertivas e urgentes. Nesse entendimento, Crenshaw (2002) corrobora que:

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero

Direitos Humanos e Cultura de Paz

Desafios aos Direitos Humanos, Formas de Resistência e Reconstrução

intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero. (CRENSHAW, 2002, p.174).

Em um documento elaborado pela comunidade surda, através de um grupo de trabalho, lideranças surdas entenderam que os direitos humanos de pessoas surdas precisam passar pelos seguintes pontos:

[...] os direitos humanos das pessoas surdas perpassam as seguintes questões: 1) acesso comunicacional em Libras aos espaços públicos (por exemplo, hospitais, órgãos governamentais, instituições educacionais) na Libras; 2) acesso à educação a partir da perspectiva surda, com entorno social, cultural e linguístico, que requer o agrupamento de surdos para a constituição das interações inerentes ao ensino e a aprendizagem em um ambiente linguístico no qual a Libras seja uma língua natural e compartilhada com seus pares; 3) acesso ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos; 4) formação de professores surdos para atuarem em diferentes áreas da educação; 5) formação de pedagogos bilíngues; 6) formação de professores de Libras garantindo a prioridade aos surdos na formação e na atuação profissional nos diferentes espaços educacionais; 7) Formação de profissionais tradutores e intérpretes surdos (REIS et al., 2018, p.5).

Os pontos elencados pelas lideranças surdas no documento acima citado são de grande relevância para o povo surdo, mas ressaltamos que é preciso defender também que haja direitos específicos para as mulheres surdas. A seguir no quadro 2, elencamos alguns direitos pertinentes às mulheres surdas e às mulheres surdas universitárias:

Quadro 2 - Direitos humanos das mulheres surdas e surdas universitárias.

| Direitos humanos das mulheres surdas | Direitos humanos das mulheres surdas universitárias |
|--|---|
| Direito de ser consultada, primeiramente, sobre qualquer assunto que diga respeito a sua pessoa e a sua vida. Qualquer pergunta, comentário ou diálogo dirigido à mulher surda, deve ser respondido por ela mesma. A pessoa intérprete é apenas mediadora da comunicação. | Direito de estabelecer diálogos na universidade e responder quando questionada sem ser colocada em segundo plano, nem ter o conteúdo da sua mensagem alterado, pela pessoa intérprete. |
| Direito à mobilidade urbana e direito à cidade | |

| | |
|---|---|
| <p>É importante ressaltar que a concepção de direito à cidade deve ir muito além da disponibilização de locais públicos para a socialização das pessoas surdas, ele precisa abranger também as questões culturais, a relevância das memórias sociais para a sua história, o respeito com as suas diferenças e a importância da convivência com a comunidade surda para a herança cultural (LIRA, 2021, p.9).</p> | <p>Direito de conhecer e se movimentar por todos os espaços da universidade com acessibilidade linguística e com segurança, criando memórias que farão parte da herança cultural universitária que será transmitida às próximas gerações de pessoas surdas, estimulando a formação acadêmica.</p> |
| <p>Direito de conhecer a história de luta dos movimentos sociais feministas, feministas surdos, feministas negros e feministas negros surdos.</p> <p>Para Lemos (2020, p.1) “o feminismo funciona como fator protetor para o desenvolvimento identitário, pois, possibilita que adultas emergentes façam explorações e tracem o caminho de vida que desejam para si.</p> | <p>Direito a receber informações históricas de lutas sobre os vários movimentos feministas, inclusive o movimento feminista negro surdo.</p> <p>Um contexto universitário que promove o feminismo oferece a suas alunas e em menor escala aos alunos, uma possibilidade de tomar decisões mais assertivas, decisões que promovam um autoconceito positivo e bem-estar. (LEMOS, 2020, p.167). Apesar de o contexto universitário reproduzir e manter um paradigma que não visa a igualdade entre os gêneros, o mesmo se apresenta como espaço de diversidade e identificação aliado ao movimento feminista. (LEMOS, 2020, p.1).</p> |
| <p>Direito à informação preventiva e a educação sexual</p> <p>Nos ODS 2030, o objetivo 5.6 visa assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão (ONU, 2015, p.9).</p> | <p>Direito à participar de aulas, palestras e eventos promovidos pela universidade, direcionados a informação preventiva contra doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e outras informações relativas à educação e à saúde sexual, ofertados em língua de sinais.</p> |
| <p>Direito à relacionar-se e constituir família.</p> <p>As pessoas surdas, principalmente as mulheres surdas são estigmatizadas e infantilizadas pela visão capacitista de que não podem, nem devem constituir família.</p> | <p>Direito à conhecer colegas na universidade e relacionar-se, respeitando a sua vontade e as regras do ambiente universitário.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Direito à reprodução de descendentes surdos e/ou ouvintes</p> <p>A mulher surda tem o direito de ter seus filhos (surdos ou ouvintes) e de ser esterilizada quando, e somente quando, não quiser mais engravidar. Há, por parte de algumas pessoas ouvintes, uma presunção equivocada de que mulheres surdas não são capazes de cuidar dos seus filhos. Este pensamento preconceituoso e discriminatório julga a mulher surda de forma patológica, invisibilizando e subjugando a sua capacidade de comunicação e interação visual.</p> | <p>Direito a ser instruída em língua de sinais quanto às leis e de receber orientações sobre a maternidade na adolescência, esclarecendo o que é violência obstétrica, esterilização não consentida, eugenio e outros tipos de agressões pelas quais a mulher surda está exposta.</p> <p>As mulheres surdas são potenciais vítimas de esterilização não consentida, violência obstétrica, estupro, rapto, incesto, assédio sexual, prostituição, violência doméstica (dos mais variados tipos) e infelizmente, os dados fornecidos pelas secretarias de segurança pública são mascarados por uma subnotificação, já que estas mulheres, na maioria das vezes, não conseguem registrar o boletim de ocorrência, em geral, por não terem motivação para buscar ajuda policial ou mesmo por não encontrarem nas delegacias atendimento adequado, já que nem as delegacias especializadas de proteção à mulher dispõem de tradutores intérpretes de línguas de sinais. (BRITO et al., 2021, p.213-214).</p> |
| <p>Direito de amamentar seus descendentes em qualquer ambiente, de acordo com a sua necessidade e com as necessidades da criança, sem ser importunada, nem sofrer qualquer tipo de ação desrespeitosa ou constrangedora em virtude do exercício da sua maternidade.</p> | <p>A estudante surda que precisar exercer a sua maternidade no ambiente universitário, tem o direito de amamentar seus descendentes nos diversos locais que compõem o campus sem ser importunada, assediada, desrespeitada ou constrangida.</p> |
| <p>Direito à acessibilidade linguística com presença de uma profissional tradutora e intérprete no acompanhamento pré-natal, no parto e no pós-natal.</p> | <p>A mulher surda gestante tem o direito ao acompanhamento psicossocial e pedagógico na universidade, para que a gravidez não seja um empecilho para a concretização dos seus estudos. Havendo a necessidade, ela tem o direito de realizar suas atividades acadêmicas em domicílio, conforme Lei nº 6.202/1975 (BRASIL, 1975).</p> |
| <p>Direito à informação preventiva, em língua de sinais, contra às drogas e entorpecentes, ressaltando os efeitos nocivos para a saúde e para a vida em sociedade.</p> | <p>Direito à sensibilização do ambiente acadêmico contra às drogas e o uso de entorpecentes no campus e em atividades e festas a ele vinculado. Direito à participar de aulas, palestras, seminários entre outros eventos, em língua de sinais, que divulguem as formas de prevenção</p> |

| | |
|--|--|
| | contra as drogas com a disponibilização de vídeos em LIBRAS e cartilhas visuais com o uso da escrita de sinais (<i>signwriting</i>). |
| Direito à acompanhamento psicológico em casos de violência doméstica e familiar. | Direito ao acompanhamento psicológico e psicopedagógico em casos de violência doméstica e familiar, para cuidar da mente, evitar traumas, acompanhar o rendimento acadêmico e dar o apoio psicosocial necessário para sua superação. |
| Direito à acessibilidade linguística com presença de uma profissional Tradutora e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, nas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher - DEAMs. | Direito à acessibilidade linguística com a presença de uma profissional Tradutora e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa nos órgãos e setores da universidade destinados ao acolhimento pós-violência. |
| <p>Direito ao trabalho digno, sem sexismo e em igualdade de condições com os ouvintes, sem diferença salarial, respeitando a remuneração de acordo com a sua formação e atividade desenvolvida.</p> <p>É importante atentar que, de acordo com o Council of Europe, determinadas abordagens que parecem proteger as mulheres no trabalho refletem uma atitude paternalista. Este “sexismo benevolente” não é positivo nem episódico: contribui para a manutenção de relações de poder desiguais entre mulheres e homens (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p.s/n).</p> | <p>Direito a pleitear monitorias, estágios e apresentações de pesquisas internas ou externas à instituição, com a mediação de uma profissional Tradutora e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.</p> |
| Direito a conquistar e assumir cargos importantes e de grande visibilidade em empresas, instituições e organizações, com acessibilidade linguística e com o suporte de uma profissional Tradutora e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa para mediar a comunicação. | Direito a assumir cargos importantes no corpo funcional da universidade com acessibilidade linguística e com o suporte de uma profissional tradutora e intérprete, disponibilizada pelo Núcleo de Acessibilidade, para mediar a comunicação. |
| Direito a se candidatar e ser votada, com acessibilidade linguística e com presença de uma profissional Tradutora e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa em todas as fases do processo eleitoral. | Direito a se candidatar a representante discente com presença de uma profissional tradutora e intérprete durante todo o período, desde a candidatura até a gestão (quando eleita). |
| Direito a se expressar através da arte, seja através das artes plásticas, cênicas, literárias, musicais e etc. E de ter suas obras tão valorizadas quanto às obras de artistas masculinos surdos ou ouvintes. | Direito a participar de atividades artísticas proporcionadas e divulgadas pela universidade, estimulando a criatividade e a produção da arte surda. |

Fonte: Elaboração do quadro e informações em negrito de própria autoria (2025). As demais são das referências citadas.

Indo de encontro com os direitos das mulheres e das mulheres surdas e universitárias, no dia 28 de março do corrente ano, um homem foi preso, na UFPE, por suspeita de assediar e importunar sexualmente mulheres e filmar uma mãe amamentando sua filha²⁶. É lamentável que ainda haja espaço na universidade para esse tipo de atitude, pois após várias denúncias e organização de grupos de trabalho e de pesquisa em defesa das mulheres e das mulheres universitárias, o espaço acadêmico ainda esteja inseguro e permissivo para as violências.

Em contrapartida, há atitudes individuais e nobres que devem ser mais divulgadas e reproduzidas na UFPE, a exemplo do professor que segurou o bebê da aluna enquanto ela assistia à sua aula, para que a mesma se concentrasse melhor.²⁷

Conforme vimos nesta seção, as mulheres surdas e ouvintes universitárias têm vários direitos, inclusive o direito de ser quem elas quiserem, dentro dos critérios legais, sem serem julgadas, discriminadas e tratadas de forma sexista. Vimos que o ambiente universitário pode ser libertador, através do conhecimento, mas também pode aprisionar através do machismo e do sexism.

Comportamentos sexistas penetram nas relações sociais e se perpetuam em suas práticas, requerendo dessa forma, ações educativas contrárias a esses posicionamentos. Tais comportamentos necessitam de punições para que não sejam reproduzidos e naturalizados.

Diante do que fundamentamos ao longo da pesquisa, buscamos delinear os caminhos que levam a construção do *ethos* de estudantes surdas universitárias e moldam suas identidades, a exemplo dos marcadores sociais da diferença e da interseccionalidade.

²⁶ Reportagem disponível em <<http://glo.bo/3zA0Nz2>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

²⁷ Informações obtidas através de publicação no *Facebook*. Disponível <<https://bit.ly/3m31jm1>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enfatiza a importância crucial da perspectiva interseccional para desvelar as múltiplas e complexas matrizes de opressão, como sexism, racismo e capacitismo, que não se somam, mas se multiplicam, gerando vulnerabilidades sociais únicas. Nesse contexto, as estudantes surdas universitárias representam um grupo particularmente vulnerável, pois sofrem opressões das hegemonias ouvinte e masculina, agravadas pela diferença linguística da Libras como primeira língua. Este cenário demonstra que o ambiente universitário, embora celeiro de conhecimento, replica estruturas sociais de medo e preconceito, naturalizando violências interseccionais de difícil identificação.

Diante disso, é urgente desmontar o conceito da mulher universal para garantir o acesso efetivo à justiça e aos direitos para mulheres que sofrem violências atravessadas por múltiplos marcadores sociais. O estudo conclui que as instituições de ensino superior devem assumir a responsabilidade de prevenir as violências, minimizar os danos e punir os agressores de forma rigorosa, enquanto a sociedade e os órgãos de defesa de direitos precisam reconhecer as especificidades das mulheres surdas e garantir o acesso comunicacional universal em Libras. Somente o conhecimento aprofundado e a ação legal e social concreta, voltados para a diversidade e a equidade, podem desafiar as opressões existentes e promover mudanças significativas para a comunidade surda e demais grupos minorizados no contexto acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejamos todos feministas. Editora Companhia das letras, 2014.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo, SP:Sueli Carneiro; Pólen, 152 p. 2019.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Violências contra mulheres nos espaços universitários. In: (Org.) STEVENS, Cristina et al. Mulheres e violências: interseccionalidades. e-book. 628p. Technopolitik. Brasília, 2017.

BIJOS, Leila. VIOLÊNCIA DE GÊNERO: crimes contra a mulher. Revista Contexto & Educação, v. 19, n. 71-72, p. 111-128, 2004.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. cadernos pagu, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Lei no 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1975. Disponível em . Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. Lei no 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres [...]; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006a. Disponível em . Acesso em: 06 maio. 2023.

BRASIL. Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Justiça, 2015. Disponível em . Acesso em: 04 maio. 2022.

BRASIL. Lei no 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em . Acesso em: 06 maio. 2023.

BRASIL. Lei no 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável [...]. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em . Acesso em: 04 maio 2023.

BRASIL. Lei no 13.772, de 19 de dezembro de 2018. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para reconhecer que a violação da intimidade da mulher configura violência doméstica e familiar e para criminalizar o registro não autorizado de conteúdo com cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado. Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em . Acesso em: 06 maio. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e outros textos [recurso eletrônico]/ Olympe de Gouges; tradução Cristian Brayner. Brasília. Edições Câmara. Coleções Vozes Femininas. 2021c.

BRITO, Ires et al. Que corpo é esse? Literatura negra surda, interseccionalidades e violências. ODEERE, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021. Disponível em . Acesso em: 20 fev. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Gênero Raça e Ascensão Social. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p.544-552, 1995. Disponível em <<https://bit.ly/3xepFLx>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CARRERA, Fernanda et al. Para além da descrição da diferença: apontamentos sobre o método da roleta interseccional para estudos em Comunicação. Liinc em Revista, v. 17, n. 2, p. e5715-e5715, 2021a. Disponível em . Acesso em: 03 fev.. 2023.

CARRERA, Fernanda et al. Roleta interseccional: proposta metodológica para análises em Comunicação. In: E-Compós. 2021b. Disponível . Acesso em: 12 fev. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo Editorial, 2021.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Género: una perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Ana Alice. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim/Ufba), 2000.

COUNCIL OF EUROPE. Human Rights Channel. Sexismo: Repare nele. Fale dele. Acabe com ele. 2020 C. Disponível em . Acesso em: 26 mar. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Brasília, DF: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica. Mestrado (Dissertação) Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia. 2018. Disponível em . Acesso em 28 jan. 2023.

GOULART, Vincent Pereira. Marcadores sociais da diferença e colonialidade. In: (Coordenação) Perez, Deivis. Colonialidades e ódio às diferenças: políticas, afetos e resistência no Brasil, p.107-115. Volume II. ABRAPSO Editora. Porto Alegre. 2019.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 19ª Edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, v. 2, p. 42, 2012. Disponível em . Acesso em: 19 fev. 2023.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Berlim: Editora Cobogó, 2019.

LAGARDE, Marcela et al. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad Nacional Autónoma México, 2005.

LEDUC, Véro. Les dimensions affectives de l'oppression. REVUE DU CREMIS. PRINTEMPS, 2017, Vol. 10, No.1.

LEMOS, Isadora Oliveira. Influência do feminismo no desenvolvimento da identidade de adultas emergentes no contexto universitário. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra. Disponível em . Acesso em: 13 nov. 2022.

LIRA, Karine D. C. Mulheres surdas e a cidade: a luta contra a invisibilização sob a perspectiva dos direitos humanos. Congresso Internacional de direitos humanos, cultura de paz e segurança pública. PPGDH/UFPE. 2021.

LIRA, Karine D. C.; LIRA-BRITO, Renato V.; BOVET, Nadine M. Caminhos que se cruzam: interseções entre os estudos surdos e os estudos de gênero e sexualidade. In: NASCIMENTO, Janaina Xavier et al. Múltiplos olhares sobre gênero, violências e diversidades GEPACS. UFSM 2022. Disponível em . Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. Revista Pedagógica, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013. Disponível em . Acesso em: 21 fev. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. United Nations Human Rights. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em . Acesso em: 30 abr. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Os objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Brasil - ODS. 2015. Disponível em . Acesso em: 29 jan. 2023.

ONU MULHERES. Violência contra a mulher no ambiente universitário. Instituto AVON. DATA POPULAR. 2015. Disponível em . Acesso em: 21 fev. 2023.

PAVIANE, Gabriela Amorim. Das políticas públicas ao combate à violência contra a mulher. Diálogos de Gênero: perspectivas contemporâneas. Vol. 2. 2020. p. 315-327.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, direitos humanos e vítimas. Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos, v. 1, p. 199-227, 2012.

RAMOS, Leni Rodrigues. A Interseccionalidade na Educação Inclusiva: Marcadores Sociais da Diferença. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em . Acesso em: 31 jan. 2023.

RECHE, Letícia Mendes Perez. Mulheres e matizes: cativeiros sociais em As doze cores do vermelho, de Helena Parente Cunha. 2021. Disponível em . Acesso em: 19 fev. 2023.

REIS, Flaviane et al. Direitos humanos das pessoas surdas: pela equidade social, cultural e linguística. Elaborado por membros do grupo de trabalho com os surdos de referências do Brasil. 2018. Disponível em . Acesso em: 19 fev. 2023.

SARDENBERG, Cecília M.B; MACEDO, Márcia S. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. In:(Org.) COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, Alexnaldo T.; VANIN, Iole Macedo. Ensino e Gênero: perspectivas transversais. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM). UFBA: Salvador, p. 33-48. 2011. Disponível em . Acesso em: 03 fev. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Versão revisada. 1995. Disponível em . Acesso em: 04 fev. 2023.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, p. 569-585, 2018. Disponível em . Acesso em 31 jan. 2023.

UGIONI, Lídia Piucco; FERREIRA, Eduardo Campos; CHERSONI, Felipe de Araújo. Mulheres com deficiência, acessibilidade e acesso à justiça: uma análise sob a ótica da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Diálogos de Gênero: perspectivas contemporâneas. Vol. 2. 2020. p. 131-147.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Anderson Gustavo Fernandes Silva. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela ESA-PE. Advogado OAB/PE. Educador Social do Núcleo de Educação Social da Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude e Política sobre Drogas da Prefeitura da Cidade do Recife. Recife-PE, Brasil. E-mail: andersong.silva@recife.pe.gov.br. ORCID: 0000-0002-8965-3854.

Aurino Lima Ferreira. Professor doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Recife, PE, Brasil. E-mail: aurinolima@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7883-9549.

Elaine Santos Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora da Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial, Secretaria Municipal de Vicência. Vicência-PE, Brasil. E-mail: elainevicencia@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-5069-8579.

Edwin Santos Barbosa da Silva. Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela UNIFG. Advogado OAB/PE. Educador Social do Núcleo de Educação Social da Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude e Política sobre Drogas da Prefeitura da Cidade do Recife. Recife-PE, Brasil. E-mail: edwin.silva@recife.pe.gov.br, ORCID: 0000-0003-0495-3805.

Eduardo Felinto Santiago. Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Pedagogo pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Recife-PE, Brasil. E-mail: effelinto@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9916-6953.

João Paulo Martins Marques. Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza-CE, Brasil. E-mail: joaopaulo.marques@aluno.uece.br, ORCID: 0009-0000-8979-2988.

Gilvan Mota dos Santos Junior. Graduado em Engenharia de Produção, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-Graduando em Gestão de Pessoas e Administração Pública, Faculdade Venda Nova Imigrante. Graduando em Direito pela Uninassau, Caruaru-PE, Brasil. E-mail: jr.smota@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5902-1362.

Gustavo Leonardo Barreto Silva. Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assistente de projetos da Safernet Brasil. Moreno-PE, Brasil. E-mail: ogustavobarreto@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1628-5028.

Ingrid Bergman Freitas de Oliveira Souza. Graduanda em Direito pela Uninassau, Caruaru-PE, Brasil. E-mail: ingridbergman878@gmail.com, ORCID: 0009-006-7754-9642.

Karine Danielle da Costa Lira. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Formação de Professores em Letras/Libras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Recife-PE, Brasil. E-mail: karine.lira@ufpe.br. ORCID: 0000-0002-8177-1733.

Luiz Alberto Pilatti. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) e ao Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Campus Ponta Grossa. Ponta Grossa-PR, Brasil. E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br, ORCID: 0000-0003-2679-9191.

Layla Beatriz Bezerra Araujo. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife-PE, Brasil. E-mail: laylabeatrizzz239@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5651-6688.

Lívia Maria Vieira Silva. Graduanda em Direito pela Faculdade Uninassau-Caruaru. Cachoeirinha-PE, Brasil. E-mail: liviamariavieira@gmail.com. ORCID: 0000-0001-2345-6789.

Maria José de Matos Luna. Professora Doutora em Letras. Professora no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora-Presidente da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (CDH/UFPE). Recife-PE, Brasil. E-mail: maria.luna@ufpe.br, ORCID: 0009-0005-4071-9313.

Maria do Carmo Soares dos Santos. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Educadora Social do Núcleo de Educação Social da Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude e Política sobre Drogas da Prefeitura da Cidade do Recife. Recife-PE, Brasil. E-mail: maria.carmo@recife.pe.gov.br, ORCID: 0009-0000-0219-5735.

Maria Heronildes Creusa de Lima Santiago. Especialista em Terapia Cognitiva-Comportamental pela Faculdade ESUDA. Recife-PE, Brasil. E-mail: herouh@gmail.com, ORCID: 0009-0000-6955-4034.

Marta Milene Gomes de Araújo. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife-PE, Brasil. E-mail: martamilene@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0099-6234.

Melguibson de Amorim Gomes. Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assistente Social na Equipe de Promoção da Cultura de Paz e Equidade Étnico-Racial, Secretaria Municipal de Vicência. Vicência-PE, Brasil. E-mail: melguibsonag@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-3498-3221.

Nei Alberto Salles Filho. Professor Doutor em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa-PR, Brasil. E-mail: nei.uepg@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4231-2988.

Renato Victor Lira Brito. Doutorando, Mestre e Bacharel em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife-PE, Brasil. E-mail: renato.lirabrito@ufpe.br, ORCID: 0000-0001-6012-8469.

Thais Cristina dos Santos. Doutoranda Ensino de Ciência e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ponta Grossa-PR, Brasil. E-mail: thais.pluskota@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4240-1497.

Wellington Lima de Andrade. Doutorando e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e graduando em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife-PE, Brasil. E-mail: wellington.andrade@ufpe.br, ORCID: 0009-0004-5844-2685.

Zilmara Peixoto Nakai. Especialista em educação ambiental, coordenadora de educação superior na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Recife, PE, Brasil. E-mail: zilmara.nk@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3534-245X.

Copyright ©
Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara (CDH)
Programa de Cultura de Paz e Cidadania (PROPAZ)

Organizadores
MARIA JOSÉ DE MATOS LUNA
MARCELO LUIZ PELIZZOLI
WELLINGTON LIMA DE ANDRADE

Diagramação
DANILO ALVES GOMES DA SILVA
HELENA MELO DE CARVALHO
WELLINGTON LIMA DE ANDRADE

Capa
DANILO ALVES GOMES DA SILVA

Revisão Final
LEONARDO DOS SANTOS BARBOSA
SIMONE GADELHA DE LIMA
WELLINGTON LIMA DE ANDRADE

Este *e-book* foi produzido a partir de trabalhos selecionados durante o V Congresso Nacional de Direitos Humanos, Cultura de Paz e Segurança Pública e a XVIII Semana de Cultura de Paz, realizados no ano de 2023, na modalidade *on-line*, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os textos reunidos neste *e-book* são produções originais e de caráter exclusivo de seus autores e autoras, que os submeteram e apresentaram seguindo o *template* e as diretrizes fornecidas pela organização do congresso.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial sem indicação da fonte.
Nenhuma parte do material pode ser reproduzida para fins comerciais.

Comissão de Direitos Humanos da UFPE
Site: www.ufpe.br/cdh
E-mail: comissao.direitoshumanos@ufpe.br
Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/cdhufpe>
Instagram: [@propaz_ufpe2025](https://www.instagram.com/@propaz_ufpe2025)

