

DINAMARA PEREIRA MACHADO
MÁRCIA REGINA MOCELIN
SILMARA CARNEIRO E SILVA

(ORG.)

DIREITOS HUMANOS

DISPUTA PELA HEGEMONIA E CIDADANIA:



REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR,
PROTEÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO

**Dinamara Pereira Machado
Márcia Regina Mocelin
Silmara Carneiro e Silva
(ORG.)**

**DIREITOS HUMANOS, DISPUTA PELA HEGEMONIA E
CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO
SUPERIOR, PROTEÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO**

**Escolha Certa
Editora**

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

Direitos humanos, disputa pela hegemonia e
cidadania [livro eletrônico] : reflexões sobre
educação superior, proteção e socioeducação /
(org.) Dinamara Pereira Machado, Márcia
Regina Mocelin, Silmara Carneiro e Silva. --
1. ed. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora,
2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85446-26-6

1. Cidadania 2. Direitos humanos 3. Educação
superior 4. Política e educação I. Machado,
Dinamara Pereira. II. Mocelin, Márcia Regina.
III. Silva, Silmara Carneiro e.

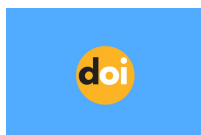
25-324517.0

CDD-361.614

Índices para catálogo sistemático:

1. Direitos humanos : Bem-estar social 361.614

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.29327/5747420

<https://doi.org/10.29327/5747420>



SUMÁRIO



PREFÁCIO

<i>Silmara Carneiro e Silva</i>	5
---------------------------------------	---

APRESENTAÇÃO

<i>Silmara Carneiro e Silva</i>	
<i>Lislei Teresinha Preuss</i>	14

PARTE I – DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOCIOEDUCAÇÃO	20
--	----

Direitos Humanos, Democracia e Globalização: Perspectivas na Educação

<i>Márcia Regina Mocelin</i>	
<i>Dinamara Pereira Machado</i>	
<i>Silmara Carneiro e Silva</i>	21

Ações Afirmativas e o lugar da Diversidade na Educação Superior

<i>Silmara Carneiro e Silva</i>	38
---------------------------------------	----

Direitos Humanos, Educação Superior e Socioeducação

<i>Márcia Regina Mocelin</i>	
<i>Dinamara Pereira Machado</i>	48

Educação superior, formação docente e inteligência artificial: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo

<i>Dinamara Pereira Machado</i>	64
---------------------------------------	----

Direitos humanos na perspectiva das adolescentes infratoras e o encarceramento dos bebês

<i>Márcia Regina Mocelin</i>	78
------------------------------------	----



SUMÁRIO



PARTE II – DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	93
 Intelectual Orgânico e Universidades Públicas: Uma análise à luz de Gramsci e da realidade do Paraná	
<i>Guilherme Sachs</i>	
<i>Julio Cesar Ferreira.....</i>	94
 Educação em direitos humanos e transversalidade: Análise da Resolução CNE/CP Nº 1/2012 no âmbito da Educação Superior em dois cursos de graduação ofertados por uma Universidade pública paranaense	
<i>Felipe Ricardo Biscaia</i>	
<i>Shana Rohmann.....</i>	117
 Da revitimização à garantia de direitos: a violência institucional contra mulheres como violação dos direitos humanos	
<i>Bruna Balsano.....</i>	140
 Feminicídio e direitos sexuais: uma análise das narrativas judiciais a partir da etnografia documental	
<i>Suellen Laskevitz Carneiro.....</i>	150
 Expressões das concepções hegemônicas de cidadania e direitos humanos na política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres	
<i>Thais Tonin.....</i>	172
 A construção do “menor” trabalhador subalterno no Brasil: um olhar através das categorias gramscianas de ideologia e senso comum	
<i>Bruna Fernanda Itaoui.....</i>	181



SUMÁRIO



Questão racial no sistema socioeducativo: uma análise das produções acadêmicas brasileiras sobre socioeducação e racismo institucional

Soraia Lúcia Marques da Luz

Silmara Carneiro e Silva..... 201

Por uma socioeducação que resiste: um relato de experiência de grupos psicossociais numa perspectiva contra-hegemônica

Amanda Lais Maciel Kugeratski

Shana Rohmann..... 217

Fundamentos relacionais para os direitos humanos e socioeducação: a síntese Mandinga-Ubuntu-Muntu

Débora Pereira da Costa..... 240

Prioridade absoluta ou abandono institucionalizado? Mães encarceradas e as crianças filhas do cárcere no Brasil

Rafaella Martins de Oliveira..... 259

Filhos do Cárcere do Brasil: uma análise dos dados disponíveis do SISDEPEN

Aladison Roberto da Silva

Letícia Pacher

Silmara Carneiro e Silva..... 285

À GUIA DE ALGUMAS CONCLUSÕES..... 307

Prefácio

Silmara Carneiro e Silva¹

Não há garantia de direitos humanos sem disputa pela hegemonia, muito menos a sua efetivação na realidade material e concreta. Isto porque há uma profunda relação entre Direito e Política, como também há uma profunda relação entre a ação política e a construção da cidadania.

A cidadania se constrói progressivamente na inteireza da experiência histórica. E, assim, reflete seus limites e possibilidades. De um lado, reproduz a dinâmica do cotidiano histórico suspenso pelo artifício da juridicidade da vida; por outro, mostra a potência da consciência e da ação ético-políticas, traduzidas no ato político enquanto possibilidade de liberdade. Ser livre é um ato histórico. Nas palavras Antonio Gramsci (1987) “Possibilidade quer dizer liberdade”.

Decidir entre alternativas possíveis, nesse sentido, é algo que depende tanto da subjetividade e como da objetividade; tanto do interesse, como das condições materiais e concretas disponíveis no real em movimento (Lukács, 2013). Portanto, a garantia dos direitos humanos e da cidadania depende de um pôr teleológico, que pode conter no seu âmago o desenvolvimento humano enquanto ser genérico, como também pode se limitar a uma particularidade ou outra, a depender de quem detêm a hegemonia, em cada tempo histórico e de seu projeto de sociedade. Por isso, a disputa pela hegemonia mais do que contornar a garantia dos direitos humanos e a construção da cidadania, consubstancia seus processos de materialização na realidade histórico-política dos diferentes povos, comunidades e sociedades.

O livro que ora elaboro o prefácio e para o qual contribuí para a sua organização, evidencia uma consciência e posição ético-políticas diante dos temas

¹ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

que aborda à luz dos direitos humanos, da disputa pela hegemonia e da cidadania, perpassando por questões fundamentais para a nossa sociedade, como a educação superior, a proteção e a socioeducação.

A educação e a proteção são elementos fundamentais para a construção de projetos de sociedade que não só defendam os direitos humanos e a cidadania, do ponto de vista formal, mas também para fornecer instrumentos que possibilitem as suas materialidades em diferentes territórios, instituições, grupos humanos, etc. Educar para os direitos humanos e para a cidadania é uma tarefa político-educativa e protetiva necessária, conquanto difícil de ser implementada. Nem todos os seres humanos defendem direitos humanos. Da mesma forma que nem todos os grupos humanos estão dispostos a trabalhar pela proteção dos mais vulneráveis. Há determinados grupos que se afirmam acima e superiores ao status de cidadania, tão caro a muitos grupos humanos que, apesar de cultivar o seu valor e importância, ainda não conquistaram condições para seu exercício. Não por ausência de interesse, não por falta de coragem para lutar, mas por que enfrentam como inimigo, no desenfreado cotidiano de suas lutas emancipatórias, o interesse de uma minoria que se afirma perversamente, diante da maioria, para gozar sem muitas reservas de uma condição de vida, que uma vez legitimada pelo Estado Capitalista, lhes permite viver ancorada no desfrute da riqueza socialmente produzida, dada a apropriação do excedente de trabalho na ordem do capital.

A realidade de desigualdades experimentada em sua face mais perversa pelos grupos subalternos é base para o fenômeno de subalternização de diferentes grupos sociais. Segundo Silva, Trejos-Castillo e Dal Molin (2020, p. 56)

O fenômeno da subalternização de povos e grupos sociais é, portanto, uma expressão das relações sociais, políticas e econômicas, estruturalmente organizadas no capitalismo. Neste sentido, o controle social e penal de grupos subalternos é uma necessidade estrutural do capital. Assim, torna-se um imperativo aos governos que estão alinhados com uma perspectiva política e econômica compromissada com a reprodução ampliada do capital, pois é da lógica do capital a administração das populações excluídas do processo de mercantilização das relações sociais.

Esse processo, converte-se, por diversas circunstâncias, em múltiplas formas brutais de violência, as quais preenchem o cotidiano da vida expressas nas violências contra crianças e adolescentes, nas violências de classe, gênero e raça;

entre outras. Estas, exprimem preconceitos e discriminações de toda natureza, enquanto elementos de uma sociabilidade que reifica a humanidade, em vez de garantir a sua realização em sentido pleno. Nas palavras de Benevides (2010, p. 339)

A desigualdade pressupõe uma hierarquia em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar.

Diante do cenário estrutural de desigualdade imposto pela ordem do capital, a democracia é uma conquista histórica sem a qual não se assegura nem a possibilidade de problematizar os horrores das sociedades que não garantem direitos humanos para todos os humanos, e o fazem, na exata proporção de sua crença na superioridade de uns sobre outros.

A ordem democrática garante a afirmação do bem comum, em face do interesse individual; da civilidade, em face da barbárie; da proteção em face das vulnerabilidades e ainda da diferença em face das desigualdades. Ainda que estas sejam afirmações abstratas e que a própria democracia se limite, por vezes, a modelos formais, os quais não garantem a eficácia de suas proposições nas realidades históricas, é nela e partir dela que estão postas as possibilidades de liberdade que podem elevar os patamares de sociabilidade em direção da afirmação de processos emancipatórios na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas. Sem democracia, não há segurança jurídica para a efetivação dos direitos humanos. Sem democracia, não se garantem nem mesmo as condições para que a luta política se faça, com respeito a esses mesmos direitos. Benevides (2010) defende a ideia de que direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos. Nesta lógica, a defesa da democracia é inerente à defesa dos direitos humanos, assim como a sua defesa é salutar para a manutenção da ordem democrática. E esse processo envolve o enfrentamento permanente do exercício arbitrário do poder, seja ele em suas formas autoritárias propriamente ditas, seja ainda em suas formas egoísta-corporativas.

Em contraposição ao que se tem de mais autoritário no contexto contemporâneo, reflete-se acerca da necessidade do enfrentamento do avanço do Estado Penal. Esta é uma das frentes de luta política das mais salutares, no

processo de defesa da democracia. Neste sentido, antes mesmo de combater o autoritarismo nas prisões, é igualmente prioritário que se combata o avanço do autoritarismo nas escolas. Uma e outra prioridade é, pois, uma questão do nosso tempo. Defende-se não somente o combate à violência explícita exercida institucionalmente tanto nas prisões como nas escolas, mas também os modelos de gestão que impõem, por exemplo, às escolas o prelúdio da prisão. Nas palavras de Angela Davis em seu livro *Estarão as Prisões Obsoletas?* “Quando crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, estão frequentando instituições que as preparam para a prisão.” (Davis, 2025, p. 41). O encarceramento em massa é uma opção política, assim como o esvaziamento democrático o é. Um e outro encontram-se imbricados na luta pela hegemonia como evidências de um projeto de sociedade antidemocrático e autoritário que perpassa pelas diferentes instituições presentes tanto no Estado como na sociedade civil. A exposição de crianças e adolescentes a múltiplas violências, entre elas aquelas cometidas pelo próprio Estado, também mostra quão prioritário é o combate ao autoritarismo em diferentes frentes na sociedade. Segundo Caputo e Silva (2023, p. 2)

Ao longo da história, crianças e adolescentes ocuparam um patamar de inferioridade no âmbito das relações sociais. Esses grupos não possuíam quaisquer direitos, não eram amparados ou protegidos por nenhuma lei específica que considerasse suas realidades e necessidades, nem mesmo possuíam direito a voz ou a posicionarem-se em favor de seu bem-estar. Ou seja, não eram considerados sujeitos de direitos. Isso refletiu em complicações diversas nas condições de vida de milhares de crianças e adolescentes que sofreram historicamente e, ainda sofrem, com a ausência e precarização de mecanismos de proteção.

A realidade das prisões e unidades de privação de liberdade para adolescentes, entre tantos problemas expõem a face mais perversa do Estado Penal e revelam que a histórica realidade de relegar a desproteção a crianças e adolescentes e a manutenção desses em um patamar de inferioridade, assim como apontaram Caputo e Silva (2023), continua sendo uma realidade no Brasil, apesar dos avanços jurídico-formais a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e do Sistema de Atendimento Socioeducativo (2012). As mesmas autoras ainda mostram que dentre os adolescentes, o público

feminino é o que mais sofre, devido a invisibilidade de suas demandas no sistema socioeducativo. (Caputo; Silva, 2023).

Ver crianças e adolescentes atravessados pela violência institucional, é uma realidade que denuncia a barbárie ainda presente em nosso modelo de sociabilidade. Punir adolescentes, antes mesmo de garantir a eles a proteção e não garantir a proteção devida durante o cumprimento das medidas socioeducativas a eles impostas, é escancarar a face vazia dos direitos humanos, quando estes não estão ancorados numa sociedade democrática.

A exposição de crianças ao cárcere, também, pode ser considerada uma das expressões das misérias do processo penal, como bem refletiu Carnelutti (2015) ao retratar a realidade de um Direito Penal, que não assegura tratamento humanista. Quando mães são encarceradas e os filhos o são, por consequência, a pena passa da pessoa, infringindo diretamente os preceitos constitucionais penais. É muito recente ainda no Brasil, a possibilidade de aplicação de prisão domiciliar para mulheres que são mães de crianças pequenas e ou com deficiência, dependentes de seu cuidado, o que se deu apenas com a decisão do Supremo Tribunal Federal do Habeas Corpus Coletivo 143.641 em 2018. Ainda assim, a presença de bebês na prisão continua sendo uma realidade bizarra a ser melhor compreendida para ser combatida em sua raiz histórica, posto que o quê se defende neste caso é o direito da criança e não o direito a um tratamento mais humano para a mulher no seu exercício da maternidade. A mesma sociedade que atribui à mulher o papel do cuidado, tarda em reconhecer a necessidade de tratamento menos gravoso durante o cumprimento da pena para que esta exerça o seu dever legal. Esta é uma das questões mais sensíveis que o presente livro aborda, considerando se tratar da vulnerabilidade e da desproteção da criança. Não à toa, ele está presente em três de seus textos, sob perspectivas diferentes.

O combate ao Estado Penal se faz, portanto, dentre outras formas, fundamentalmente, com o fortalecimento das instituições democráticas e ainda com a propagação de uma educação em direitos humanos para toda a sociedade. Uma sociedade democrática pressiona e luta pela democratização de seu Estado. Por outro lado, um Estado democrático, com uma sociedade autoritária, é *per si* esvaziado de seu sentido político emancipatório, embora juridicamente possa se manter em pé enquanto instituição soberana. A luta pela hegemonia em sentido

emancipatório, guarda entre seus propósitos estratégicos, o fortalecimento democrático em sentido substancial e o enfrentamento da democracia como mera regra do jogo político. (Coutinho, 2006).

No Brasil, assim como em outros países, historicamente, as democracias vão e vem. Não há nada que as assegure, senão a luta constante pela sua manutenção. Conforme Jelin e Hershberg (2006, p. 21)

A democratização envolve mudanças não apenas na sociedade, mas também nas instituições políticas: ela requer a emergência de novos conjuntos de regras que governem a distribuição de poder, o respeito pelos direitos individuais e o reconhecimento dos atores sociais. As pessoas têm de adotar crenças e práticas baseadas na noção de democracia e, ao mesmo tempo, devem aprender como agir dentro da nova estrutura institucional. Por outro lado, os líderes políticos e as classes dominantes têm de reconhecer os direitos e as identidade dos diversos atores sociais.

A disputa pela hegemonia, se dá, em plena interação entre a sociedade política e a sociedade civil, nos moldes da noção de Estado Ampliado gramsciana. Nesse processo, os textos que compõem a presente obra problematizam o papel da educação superior e das universidades enquanto intelectuais orgânicos capazes de fortalecer as lutas contra hegemônicas. Construir uma intelectualidade enquanto práxis, produzida a partir da visão de mundo dos subalternos, torna-se uma das mais desafiadoras tarefas do educador enquanto intelectual orgânico vinculado a estes mesmos grupos na universidade. Essa intelectualidade que dependem da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão em perspectiva emancipatória. Trata-se de uma tarefa do educador das massas, quando e se este conservar na sua concepção de educação o interesse de contribuir para a transformação social, para a afirmação de práticas emancipatórios e para o enfrentamento de toda forma de violência e exposição dos mais vulneráveis às múltiplas formas de agressão sofridas por aqueles que não pertencem aos grupos dominantes de seu tempo histórico. Trata-se de uma gramática educativa de propagação da cultura daqueles que foram invisibilizados e distanciados dos espaços de poder, daqueles que não coadunam com os valores, com a cultura e com o modo de vida dos opressores – e que, por isso mesmo, sofrem com as agruras de uma vida tida como a margem, embora suas debilidades, seja não outra coisa senão produto do modelo de vida hegemônico.

Há que se educar para práticas multicêntricas. Há que se lutar para o reconhecimento das diversidades. Há que se empenhar para a superação da afirmação de classe, de gênero, de raça. O capitalismo machista, sexista, classista e racista é o adversário a ser combatido. Mediante esse modelo de sociedade, as universidades são territórios de disputa pela hegemonia, assim como são os demais territórios da sociedade civil e da sociedade política. Esse é um dos temas abordados no livro que, especialmente, aponta para um território estratégico das disputas hegemônicas, seja por que as universidades tem a capacidade de incidir diretamente na realidade social, seja por que são elas as formadoras das ditas elites pensantes da sociedade. Neste território intelectual e político a disputa pela direção societária, ou seja, a disputa pela hegemonia, encontra nuances específicas e privilegiadas do ponto de vista da administração do poder social. Combater o classismo, o sexismo, o racismo e outras tantas formas de violências estruturais e suas expressões particulares nas diferentes instituições que sustentam a sociabilidade vigente, também é uma tarefa que urge no Brasil e no mundo que não pode prescindir da missão da educação superior. O lugar das diversidades na educação superior, não pode ser subalternizado. As políticas afirmativas são importantes instrumentos de afirmação política, cultural e intelectual. A inclusão, além de ser objetiva, com a presença de pessoas oriundas de diferentes grupos historicamente oprimidos no contexto universitário, precisa ser epistêmica. A presença desses grupos precisa ser ativa e, para tanto, as ações afirmativas não podem se valer apenas da garantia do acesso, mas de uma permanência efetiva que forje uma afirmação tanto política e cultural, como intelectual, em contraponto aos elitismos incrustados historicamente na tradicional forma de agir das universidades. O debate entre diferentes visões de mundo e diferentes filosofias explicativas do real dar-se-á em melhores condições, na medida em que as visões de mundo existentes, mas ausentes dos espaços intelectualizados, por motivos estritamente políticos, se façam presentes nos diferentes espaços acadêmicos. O enfrentamento das violências institucionais perpassa pelo avanço do ensino superior numa direção contrahegemônica. Exige um ensino que forme profissionais para combater as violências de todo tipo, superando o modelo tradicional que forma para a burocracia e para a manutenção do estado de coisas. Educar nas universidades é também um ato político

transformador; assim como vale o alerta, no reverso da moeda, pode ser também uma prática autoritária, submissa e subserviente ao modelo hegemônico, quando a instituição se curva, sob diferentes formas, aos mandos e desmandos do mercado e dos governos que a ele se submete.

Pensar, portanto, os direitos humanos e a cidadania, mediados pela disputa pela hegemonia é encarar os elementos histórico-políticos e culturais que os atravessam nos diferentes territórios, países e sociedades evidenciados pelas suas múltiplas expressões no cotidiano da vida dos diferentes grupos, em sua exata correlação de forças, contribuindo para forjar uma direção de afirmação das lutas emancipatórias da humanidade. É essa a direção proposta por nós, Márcia, Dinamara e eu, ao organizarmos o presente livro e é essa a direção defendida pelo grupo de autores e autoras que se debruçaram para estudar os direitos humanos e a formação para a cidadania, desde diferentes temáticas, em uma perspectiva de unidade de diversidades.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010, p. 335-350.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas corpus nº 143.641/SP, da 2ª Turma do Supremo Tribunal Federal. Brasília, DF, 20/02/2018. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC143641final3pdfVoto.pdf>. Acesso em: 09, dez. 2025.

CAPUTO, Bianca Lourenço. SILVA, Silmara Carneiro. A produção do conhecimento em serviço social sobre medidas socioeducativas e direitos fundamentais do público feminino adolescente. Anais do Simpósio Jurídico dos Campos Gerais. UEPG: 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/simposiojuridicodoscamosgerais/716169-a-producao-do-conhecimento-em-servico-social-sobre-medidas-socioeducativas-e-direitos-fundamentais-do-publico-fem/>. Acesso em: 09, dez. 2025.

CARNELUTTI, Francesco. As misérias do processo penal. Leme: EDIJUR, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia: um conceito em disputa. São Paulo: Cortez, 2006. In: COUTINHO, Carlos Nelson. Intervenções: O marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-27.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? 11ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2025.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.

JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric. Introdução: Os Direitos Humanos e a Construção da Democracia. In: JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric. Construindo a Democracia: Direitos Humanos, Cidadania e Sociedade na América Latina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2026, p. 19-31.

SILVA, Silmara Carneiro e Silva; TREJOS-CASTILLO, Elizabeth; DAL MOLIN, Douglas. Controle social e penal de adolescentes no Brasil e nos EUA. Revista Humanas & Sociais, vol. 33, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/43125/pdf>. Acesso em: 09, dez. 2025.

Apresentação

A presente obra é fruto do trabalho desenvolvido pelas pós-doutorandas Márcia Regina Mocelin e Dinamara Pereira Machado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas – PPGCSA, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a supervisão da Profa. Silmara Carneiro e Silva, docente do quadro permanente de professores do programa, vinculada à linha de Pesquisa História, Cultura e Cidadania e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS. Foi organizada por estas como parte do conjunto de ações desenvolvidas pelas referidas pós-doutorandas durante o processo de pós-doutoramento no programa.

O pós-doutorado no PPGCSA, compreendido como um estágio de aprofundamento e treinamento em pesquisa, tem como principal objetivo qualificar o/a pesquisador/a para tornar-se uma referência em sua área de atuação, permitindo, através da formação continuada, aprofundar sua *expertise*, ampliar grupos e redes de pesquisas e, também, consolidar sua carreira acadêmica e científica. Em nosso Programa, consideramos especialmente relevante a presença de pós-doutorandos/as. As pós-doutorandas Márcia e Dinamara, além de serem pesquisadoras de excelência em suas áreas de estudo, através de seus projetos de pesquisa, contribuíram para o avanço e socialização do conhecimento, o fortalecimento da linha de pesquisa (Linha 2 - História, Cultura e Cidadania) e com a produção científica qualificada, materializada nesta obra, para o Programa e para a sociedade.

Para além de se constituir um fator crucial na avaliação da CAPES, o aumento da produtividade e a qualidade das publicações do Programa a presença de pós-doutorandos/as é muito positiva também na interação com mestrandos/as e doutorandos/as. Consigo, trazem novas ideias e abordagens, como a proposição deste Tópicos que fomentou a produção do presente livro.

Os temas de pesquisa das respectivas pesquisadoras de pós-doutorado contemplam a discussão da socioeducação e do ensino superior, temas estes perpassados pelo tema dos direitos humanos, da cidadania e da democracia. Márcia Regina Mocelin discute a questão dos bebês encarcerados em razão da aplicação de medidas socioeducativas privativas de liberdade em face de suas

mães adolescentes e Dinamara Pereira Machado se dedica ao tema do ensino superior e o uso da inteligência artificial como ferramenta pedagógica no contexto da educação de massa.

O conjunto de textos que compõem a presente obra resulta, portanto, das práticas de ensino e pesquisa desenvolvidas pelas organizadoras ao longo do ano de 2025, durante o referido processo de pós-doutoramento e estão organizados em duas partes.

A primeira parte do livro, intitulada ***Direitos humanos, democracia, educação superior e socioeducação***, resulta do conjunto de produções elaboradas pelas organizadoras da obra durante o ano de 2025. No primeiro semestre de 2025, Marcia e Dinamara ministraram aulas na disciplina de Sociedade Civil e Democracia, a qual é conduzida pela Profa. Silmara Carneiro e Silva no PPGCSA, abordando as questões da cidadania, da democracia, da educação e da socioeducação. Dessa primeira atividade de ensino, resultou o texto que abre esta parte da obra, o qual foi produzido em coautoria por Márcia Regina Mocelin, Dinamara Pereira Machado e Silmara Carneiro e Silva. Originalmente publicado na Revista Sala Oito: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, o referido texto se intitula *Direitos Humanos, Democracia e Globalização: Perspectivas na Educação*. Trata-se de uma discussão a partir de conceitos clássicos e legislações sobre Direitos Humanos na perspectiva de compreender como os Direitos Humanos se estruturam frente ao contemporâneo e as novas lutas para alcançar a cidadania e a dignidade, interrelacionando democracia, globalização e políticas educacionais.

Na esteira do debate das políticas educacionais e da socioeducação, o livro apresenta na sequência dois textos oriundos da ministração de palestras das organizadoras da presente obra no IV Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação e II Congresso Híbrido: Conectando Teoria e Prática, realizado na Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, numa promoção do Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação – GIPPPGE, do qual as pesquisadoras fazem parte. O primeiro dos textos, de autoria da Profa. Silmara Carneiro e Silva, trata do tema das ações afirmativa contexto da educação superior. Intitulado *As ações afirmativas e o lugar das diversidades na educação superior* o texto reflete sobre a importância das

ações afirmativas para a democratização da educação superior no Brasil e ainda da relevância das diversidades para enfrentar os elitismos presentes nas universidades brasileiras tornando-as mais populares. O segundo texto aborda a temática dos direitos humanos, da educação superior e da socioeducação, de autoria de Dinamara Pereira Machado e Marcia Regina Mocelim. Encerram a primeira parte do livro os textos resultantes das pesquisas das respectivas pós-doutorandas. O primeiro texto, intitulado Educação superior, formação docente e inteligência artificial: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo, de autoria de Dinamara Pereira Machado e o segundo texto, intitulado Direitos humanos na perspectiva das adolescentes infratoras e o encarceramento dos bebês, de Marcia Regina Mocelim.

A segunda parte do livro, intitulada ***Direitos humanos, hegemonia e a formação para a cidadania***, é composta por uma diversidade de textos produzidos pelos estudantes participantes da disciplina de Tópicos Especiais, intitulada Direitos Humanos e a Formação para a Cidadania na Socioeducação e Ensino Superior, a qual foi proposta pelas organizadoras desta obra e ofertada no rol de disciplinas do segundo semestre de 2025 do PPGCSA.

A disciplina teve como ementa a discussão sobre os direitos humanos, histórico e aplicabilidade; as relações entre direitos humanos e cidadania; os direitos humanos e a socioeducação e os direitos humanos e formação no ensino superior, tendo os seguintes objetivos: fundamentar teoricamente o debate sobre direitos humanos; apresentar o sistema socioeducativo e suas relações; contextualizar as questões inerentes a cidadania e as relações com direitos humanos e analisar as principais categorias que cercam o debate sobre direitos humanos no ensino superior. Os textos que compõem esta segunda parte do livro versam sobre diferentes temas que evidenciam a pluralidade de questões que perpassam a temática dos direitos humanos e da cidadania. Inspirados nas discussões traçadas em sala de aula, muitos dos textos se voltam para o tema da educação superior e da socioeducação, entre outras discussões correlatas e ainda explicitam elementos teóricos, conceitos e perspectivas trabalhadas durante os encontros da disciplina, os quais iluminaram os debates e fundamentaram as produções textuais, ora apresentadas.

Inicialmente, são dois textos que abordam o contexto da educação superior no contexto do estado do Paraná. O primeiro deles, de autoria de Guilherme Sachs e Julio Cesar Ferreira, intitula-se *Intelectual Orgânico e Universidades Públicas: Uma análise à luz de Gramsci e da realidade do Paraná*. O referido texto faz uma reflexão sobre a relevância do intelectual orgânico nas universidades públicas do Paraná e suas implicações para a formação cidadã e a defesa dos direitos humanos e o segundo texto, de autoria de Felipe Ricardo Biscaia e Shana Rohmann aborda a questão da educação em direitos humanos e a sua transversalidade nos currículos de dois cursos de graduação de uma universidade pública paranaense, sob o título *Educação em direitos humanos e transversalidade: Análise da Resolução CNE/CP Nº 1/2012 no âmbito da Educação Superior em dois cursos de graduação ofertados por uma Universidade pública paranaense*.

Partindo de realidades de violação de direitos humanos de mulheres e crianças e adolescentes e da necessidade da proteção dos respectivos públicos, a obra apresenta três textos que refletem sobre a realidade de mulheres vítimas de violência. O primeiro deles, intitulado *Da revitimização à garantia de direitos: a violência institucional contra mulheres como violação dos direitos humanos, de autoria de Bruna Balsano*, tem por objetivo demonstrar como o Estado, por meio de suas instituições, pode transitar de agente protetor para opressor, perpetuando ciclos de violência. O segundo texto voltado à violação de direitos das mulheres, trata da questão do feminicídio. De autoria de Suellen Laskevitz Carneiro, intitula-se *Feminicídio e direitos sexuais: uma análise das narrativas judiciais a partir da etnografia documental*. O referido texto tem por objetivo compreender como os direitos sexuais surgem nas narrativas sobre feminicídio no sistema de justiça brasileiro. O último texto voltado à questão do enfrentamento às violências contra as mulheres, é de autoria de Thais Tonin, intitulado *Expressões das concepções hegemônicas de cidadania e direitos humanos na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*.

Voltados ao tema da infância e adolescência, os próximos textos abordam temas centrais, problematizando situações que contornam a histórica e contemporaneamente as crianças e adolescentes brasileiras, abordando questões que interrelacionam os sistemas de proteção e socioeducativo no país.

O primeiro texto intitulado *A construção do “menor” trabalhador subalterno no Brasil: um olhar através das categorias gramscianas de ideologia e senso comum*, de autoria de Bruna Fernanda Itaoui, aborda o tema do trabalho infantil no país numa perspectiva crítica, reafirmando o quanto a questão da classe é imperativa no trato e na tolerância do trabalho infantil dos filhos das classes subalternas. Segue a este, três textos que abordam especialmente o sistema socioeducativo. O primeiro deles, numa perspectiva de crítica ao racismo institucional que se perpetua no referido sistema, de autoria de Soraia Lúcia Marques da Luz e Silmara Carneiro e Silva, intitula-se *Questão racial no sistema socioeducativo: uma análise das produções acadêmicas brasileiras sobre socioeducação e racismo institucional*. Na sequência, o texto apresentado se intitula *Por uma socioeducação que resiste: um relato de experiência de grupos psicossociais numa perspectiva contra-hegemônica*. De autoria de Amanda Lais Maciel Kugeratski e de Shana Rohmann, o texto apresenta um relato de experiência de um projeto desenvolvido pelas autoras em uma unidade socioeducativa de semiliberdade, evidenciando as dinâmicas de desenvolvimento de grupos psicossociais na respectiva unidade de atendimento. Ainda sobre o tema da socioeducação, o texto *Fundamentos relacionais para os direitos humanos e socioeducação: a síntese Mandinga-Ubuntu-Muntu*, de autoria de Débora Pereira da Costa.

Finalizam a obra dois textos que abordam o tema do encarceramento de mulheres e crianças no país, os quais dialogam diretamente com a pesquisa desenvolvida por Marcia Regina Mocelim, da qual resultou num dos textos da presente obra, anteriormente apresentado. O primeiro deles, de autoria de Rafaella Martins de Oliveira, intitula-se *Prioridade absoluta ou abandono institucionalizado? Mães encarceradas e as crianças filhas do cárcere no Brasil sob a ótica gramsciana*. Neste, a autora problematiza a questão do encarceramento feminino no Brasil sob a perspectiva do conceito gramsciano de Estado ampliado, com ênfase nos impactos sobre a primeira infância e o segundo retrata os Filhos do Cárcere do Brasil: uma análise dos dados disponíveis do SISDEPEN, de autoria de Aladison Roberto da Silva e de Letícia Pacher.

Torna-se evidente que, em seu conjunto, a obra contribui para o debate em torno das questões apresentadas, sobretudo, na perspectiva da garantia dos

direitos humanos, da cidadania e da dignidade humana. Tratam-se de temas humanos e sociais muito sensíveis que merecem atenção acadêmica e politicamente. Assim, neste ano em que o PPGCSA completa seus 25 anos, a presente obra evidencia seu compromisso com o tema das políticas públicas, dos direitos humanos e da cidadania, numa perspectiva crítica. tanto em nível regional como também nacionalmente. Este compromisso se atualiza a cada prática de ensino, de pesquisa e de inserção social por ele desenvolvida. O acolhimento de pesquisadores e pesquisadoras enquanto pós-doutorandas tem sido um ingrediente importante para a efetivação desse nosso compromisso, contribuindo para o atingimento da missão do PPGCSA, pois estabelecem novas mediações nas práticas de ensino e pesquisa as quais elevam nossa prática pedagógica e de pesquisa junto de nossos discentes, fortalecendo-nos institucionalmente e socialmente. A presente obra é uma evidência robusta desta realidade.

A todos uma ótima leitura!

Saudações.

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2025.

Silmara Carneiro e Silva²

Lislei Teresinha Preuss³

² Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

³ Professora Associada do Departamento de Serviço Social e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestre e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ltpreuss@uepg.br.

Parte



**DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA,
EDUCAÇÃO SUPERIOR E
SOCIOEDUCAÇÃO**



Capítulo 1

**DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E GLOBALIZAÇÃO:
PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA REGINA MOCELIN
DINAMARA PEREIRA MACHADO
SILMARA CARNEIRO E SILVA**

Direitos Humanos, Democracia e Globalização: Perspectivas na Educação

Márcia Regina Mocelin⁴

Dinamara Pereira Machado⁵

Silmara Carneiro e Silva⁶

Resumo:

O presente artigo *Direitos Humanos, Democracia e Globalização: Perspectivas na educação*, entrelaça os conceitos amparados por autores clássicos e legislações como a DUDH na perspectiva de compreender como os Direitos Humanos se estruturam frente ao contemporâneo e as novas lutas para alcançar a cidadania e a dignidade. A pesquisa aborda a inter-relação entre direitos humanos, democracia e globalização, com foco nas implicações educacionais. Os direitos humanos são apresentados como universais e fundamentais para a dignidade e cidadania, destacando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como marco essencial. A pesquisa se desenvolveu a partir da metodologia de revisão teórica, e o texto dialoga com autores como Bobbio, Gramsci, Milton Santos e Dallari, fundamentando a educação emancipatória e a formação de intelectuais orgânicos. Bobbio é evidenciado ao afirmar que o desafio contemporâneo é proteger os direitos humanos. Evidencia que a democracia é vista como o regime mais compatível com a promoção dos direitos humanos, indo além do sistema eleitoral e incorporando demandas de grupos marginalizados. A globalização é criticada por aprofundar desigualdades, especialmente na educação, transformando-a em mercadoria. Inspirado em Milton Santos, o texto apresenta três tipos de globalização: fábula, perversidade e esperança. A educação é central na luta por uma nova globalização e na construção de uma cidadania ativa. A crítica à mercantilização da educação é exemplificada por políticas como o FIES e pela precarização da autoria docente. A proposta é uma educação emancipatória, crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social. Exemplos de práticas transformadoras incluem o Instituto Música e Arte (IMA), que promove acesso à cultura musical para populações marginalizadas, e a Editora Escolha Certa, que rompe com a lógica editorial neoliberal. Concluímos a necessidade de práticas educativas contra hegemônicas para promover uma sociedade justa, humanista e democrática, reconhecendo o ser humano em sua integralidade e historicidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Democracia, Globalização, Cidadania, Educação.

⁴ Pós-Doutora em Educação; Avaliadora do MEC/INEP; Professora na rede estadual de ensino regular e na Socioeducação do Paraná; Professora no ensino superior na FAEC; Sócia Fundadora, Presidente e Maestrina no Instituto Música e Arte (IMA), Pós-doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas – UEPG.

⁵ Doutora em Educação e Currículo - PUC SP; Pós-Doutora em Educação - UNED, Madrid, Pós-doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG.

⁶ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

APRESENTAÇÃO

Os direitos humanos, a democracia e a globalização constituem temas profundamente interligados e essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo. Embora distintos em suas origens e funções, esses três pilares convergem na construção de uma ordem social mais justa, plural e inclusiva, sendo fundamentais para a promoção da dignidade humana e da cidadania global. Como afirmam Mocelin e Machado (2023, p. 13), “a cooperação da escola para desenvolver a educação em direitos humanos é um investimento certo, pois os direitos são indissociáveis, não é possível trabalhar com liberdade sem pensar em justiça social e muito menos em justiça social sem pensar em liberdade, assim os direitos tornam-se ao mesmo tempo interdependentes e inter-relacionados”.

Os direitos humanos representam a base normativa e ética da convivência humana, sendo indispensáveis para a garantia das liberdades individuais e coletivas. Seu caráter universal assegura que todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, etnia, gênero, orientação sexual, religião ou condição socioeconômica, tenham acesso aos mesmos direitos e garantias fundamentais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, é o marco jurídico e simbólico mais relevante nesse campo. Seu artigo primeiro sintetiza esse princípio: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DUDH, 1948, Art. 1).

A efetivação desses direitos, no entanto, depende da existência de mecanismos institucionais e jurídicos que assegurem sua proteção. Instrumentos internacionais, como tratados, convenções e organismos multilaterais, desempenham papel crucial nesse processo. Contudo, como adverte Norberto Bobbio, “O problema grave dos nossos tempos, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 37). Essa constatação revela a persistente lacuna entre os princípios normativos e a realidade concreta vivida por milhões de pessoas em contextos de exclusão, violência e desigualdade.

Nesse cenário, a democracia se apresenta como o regime político mais compatível com a promoção e a defesa dos direitos humanos. Ao garantir a

participação cidadã na tomada de decisões, a democracia fortalece a transparência, a responsabilidade pública e o controle social. Mais do que um sistema eleitoral, a democracia é um processo contínuo de construção de cidadania ativa e de reconhecimento da diversidade. Como afirma o preâmbulo da DUDH: “A liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis” (DUDH, 1948).

A democracia, portanto, não apenas protege os direitos fundamentais, mas também os amplia, ao incorporar novas demandas sociais e ao reconhecer os sujeitos historicamente marginalizados. A luta por igualdade de gênero, pelos direitos das populações indígenas, das pessoas com deficiência e das comunidades LGBTQIAPN+ são exemplos de como a democracia pode ser um instrumento de transformação social.

Profundamente interligados direitos humanos, democracia e globalização são essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo. Embora distintos em suas origens e funções, esses três pilares convergem na construção de uma ordem social mais justa, plural e inclusiva, sendo fundamentais para a promoção da dignidade humana e da cidadania global. Essa interdependência é também destacada por Bobbio, que compreende os direitos humanos como um processo histórico e político em constante construção, afirmando que “os direitos do homem são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes” (BOBBIO, 2004, p. 30). Para Bobbio, a efetivação desses direitos não se limita à sua formulação teórica, mas exige sua proteção concreta, o que implica o fortalecimento das instituições democráticas e a vigilância constante da sociedade civil frente às ameaças que emergem, inclusive, no contexto da globalização. Assim, a cidadania global, sustentada por uma democracia substantiva e por uma cultura de direitos humanos, torna-se um imperativo ético e político para enfrentar os desafios do século XXI.

A globalização impacta diretamente os direitos humanos e a democracia, tanto positiva quanto negativamente. Por um lado, ela pode facilitar a difusão de valores democráticos e de normas internacionais de direitos humanos. Por outro,

pode fragilizar os Estados nacionais, dificultando a implementação de políticas públicas e a regulação de agentes econômicos transnacionais. Como alerta Bobbio, os direitos humanos são históricos e, portanto, sujeitos às condições políticas e econômicas de cada época: “Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes” (BOBBIO, 2004, p. 30).

A interconexão entre direitos humanos, democracia e globalização revela a complexidade dos desafios enfrentados no século XXI. A proteção dos trabalhadores, o acesso universal à educação e à saúde, a preservação do meio ambiente e a inclusão digital são apenas alguns dos temas que exigem respostas integradas e inovadoras. A cooperação internacional, nesse contexto, torna-se indispensável para enfrentar problemas globais como as migrações forçadas, as mudanças climáticas e as crises humanitárias.

Historicamente, os direitos humanos foram moldados por lutas sociais e transformações políticas. Desde as noções de justiça nas civilizações greco-romanas até os ideais iluministas de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, passando pela Declaração Universal de 1948, os direitos humanos foram sendo construídos como resposta às violações e opressões. Inicialmente centrados nos direitos civis e políticos, como a liberdade de expressão e a participação política, foram progressivamente ampliados para incluir os direitos sociais, econômicos e culturais, como o direito ao trabalho, à moradia e à educação.

A existência dos direitos humanos é, paradoxalmente, uma resposta à sua violação. A desigualdade econômica e social continua sendo um dos principais obstáculos à sua plena realização. A globalização, ao mesmo tempo em que oferece novas possibilidades, também impõe riscos, como a exploração de trabalhadores, a mercantilização da vida e a degradação ambiental. Assim, garantir os direitos humanos em um mundo globalizado exige vigilância constante, políticas públicas eficazes e o fortalecimento da solidariedade internacional.

A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver ou participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter assegurados,

desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à sociedade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. [...] Para entendermos com facilidade o que significam direitos humanos, basta dizer que tais direitos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana (Dallari, 1998, p. 7).

O progresso social e a liberdade mais ampla são o reflexo de que de tempos em tempos os direitos humanos sofrem uma variação de importância de acordo com a necessidade humana. Esse processo é histórico, pois nasce das circunstâncias em que estão caracterizados.

À luz da obra de Santos, geógrafo brasileiro, crítico proeminente desse processo da globalização, que nos convida em sua obra "Por uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal" (2000) e que oferece uma análise profunda e crítica das dinâmicas globais contemporâneas. Uma de suas observações mais contundentes é a respeito do papel da informação na globalização: "A informação é usada por alguns poucos atores para interesses próprios, com o objetivo de manipular e convencer a população global de seus interesses." (Santos, 2000, p. 95), nos faz parar e refletir o mundo para construir uma nova globalização, considerando que estamos neste tempo histórico, assim, podemos promover que ela possa ser mais humana, solidária e plural. De forma humilde e ousada, reforçamos nossa posição epistemológica e relembramos alguns fragmentos de Gramsci.

A globalização é frequentemente retratada como um discurso envolvente, carregado de promessas de progresso, integração e prosperidade para todos os povos. Contudo, essa narrativa revela-se enganosa, uma vez que os frutos desse processo são concentrados em um seleto grupo de países e elites econômicas, aprofundando disparidades em vez de promover equidade. Os meios de comunicação, as novas tecnologias e os discursos institucionais exercem um papel crucial na perpetuação dessa ilusão, ao sustentarem uma imagem de inclusão planetária que, na realidade, não se materializa para a maior parte da

população mundial. Como posto por Santos (2000, p. 102), “a técnica, que poderia libertar, é usada para oprimir”.

Como forma de perversidade a globalização evidencia que o modelo atual prioriza o lucro acima da dignidade humana. Essa lógica econômica cria desigualdades profundas e sistemáticas. Um exemplo emblemático na área de educação: professores transformados em autores de livros e/ou apostilas, que assinam contratos considerados “leoninos” que somente recebem pela escrita inicial, indiferente do número de cópias produzidas e vendidas no mercado educacional. A legislação regulatória frágil permite a precarização da autoria docente, enquanto autores de livros de outros segmentos continuam inclusive após a morte, considerando os direitos autorais e patrimoniais. Nas palavras de Santos (2000, p. 51) **“A globalização, tal como está sendo realizada, é perversa. Ela é, antes de tudo, a globalização da perversidade”** (negrito nosso).

Outro elemento é a desigualdade de acesso a recursos essenciais para manutenção da cidadania. A educação, por exemplo, passou a ser tratada como mercadoria e não como um direito humano fundamental. Essa mercantilização exclui milhões de pessoas no mundo, agravando as disparidades sociais e territoriais. Atualmente, cerca de 251 milhões de crianças e jovens em todo o mundo estão fora da escola, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024 da UNESCO. Apesar de avanços significativos desde 2015, como o aumento nas taxas de matrícula e conclusão escolar, o progresso na inclusão educacional tem sido extremamente lento — a população fora da escola diminuiu apenas 1% em quase uma década. A situação é ainda mais crítica em países de baixa renda, onde 33% das crianças e jovens em idade escolar não frequentam a escola, em contraste com apenas 3% nos países de alta renda. A desigualdade de gênero também é alarmante: 122 milhões de meninas ainda não têm acesso à educação básica, com destaque para regiões como a África Subsaariana e o Afeganistão, onde barreiras culturais, econômicas e políticas dificultam o acesso das meninas à escola. Esses dados revelam um cenário preocupante de globalização perversa, que urge por políticas públicas transterritorial eficazes e investimentos robustos para garantir o direito universal à educação.

Na esperança de termos na globalização uma possibilidade, passamos compreender que os avanços das tecnologias devem ser utilizados para empoderar os povos, e aproximar os oprimidos dos espaços anteriormente distantes, criando territórios de consciência universal, constituídos a partir da solidariedade, na valorização do locorregional e por consequência na cidadania para todos.

A cidadania multiescalar em que o cidadão é construtor de transformações locais a partir da consciência das ações globais, agindo como ser político construindo uma nova globalização de baixo para cima. Transformando seu micromundo e agindo globalmente, resistindo à homogeneização. As alternativas mais humanas, que constroem caminhos diferentes, baseados na justiça social é uma via construída a partir de movimentos sociais e da participação cidadã em que cada indivíduo é consciente do seu papel. Como dito por Santos, “a cidadania não é um dado, mas uma construção” (1987, p.14),

A seguir apresentamos um quadro como resumo em que apresenta os tipos de globalização:

Quadro 1 – Tipos de Globalização

Tipo de Globalização	Principais características	Objetivo Implícito	Consequências Sociais
Globalização como fábula	Discurso sedutor, promovido pela mídia e elites; promete progresso e inclusão universal	Criar uma imagem positiva e ilusória	Falsas expectativas
Globalização como Perversidade	Realidade concreta do sistema neoliberal; prioriza o lucro e aprofunda desigualdades	Manutenção do poder e da exclusão	Desemprego, pobreza, fragmentação social
Uma Outra Globalização (esperança)	Proposta alternativa baseada na solidariedade, cidadania e uso ético da técnica	Construção de um mundo mais justo e plural.	Inclusão, justiça social, empoderamento

Fonte: As autoras (2025).

Considerando os três tipos de globalização expostos por Santos (2000), podemos exemplificar relacionando com o ambiente educacional:

Globalização como fábula: narrativas de acesso universal à educação amplamente divulgadas em diferentes canais de comunicação, por políticas

públicas e por governos, mas na realidade identificamos qualidade de ensino desigual permanece entre os índices das escolas particulares e públicas, muitos grupos que tiveram acesso, continuam marginalizados e excluídos dentro do sistema educacional. Ex. neuro divergentes, em salas de aula, em que professores permanecem sozinhos sem apoio com tutor específico para o atendimento às necessidades daquele sujeito de direito.

Globalização como perversidade: primeiramente apontou que políticas públicas permitiriam que com a privatização do ensino, o estado não daria acesso ao ensino superior e/ou creches, mas ocorre que os recursos não são projetados para ultrapassar um período político, tornando-se desnecessária em outro momento. Ex: O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) é um programa do governo federal brasileiro, administrado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo financiar cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior para estudantes que não têm condições de arcar com os custos das mensalidades. Após vários anos de funcionamento em 2025, foi reformulado e trouxe regras novas, sendo uma delas imposição de cursos no formato presencial, ou seja, excluindo o contingente de sujeitos de direito matriculados em cursos superiores no formato de educação a distância.

Uma outra globalização: que traz esperança para os dias de perversidade, prioriza uma educação que defende e realiza uma educação inclusiva, com acesso igualitário, valorização da cultura local e global, com participação comunitária e solidária, por meio de associação de pais e outros, promovendo o fortalecimento da escola como espaço de transformação social.

A globalização como fábula e como perversidade após descortinada e reconhecida em suas nuances percebemos como somos envolvidos em sua narrativa, enquanto buscamos com nossas ações construir uma nova globalização, mais humana e justa.

Ao tangenciarmos direitos humanos, democracia e globalização a seguir demonstramos projetos educacionais que buscam romper esta barreira nefasta em que estamos envolvidos:

Instituto Música e Arte (IMA): projeto idealizado em meados da primeira década do novo século por uma professora de música, que por muitos anos caminhou sozinha, após quase duas décadas de dedicação agregou novos

profissionais e concretizou suas ações sociais no Instituto Música e Arte, constituído como Organização da Sociedade Civil (OSC). O projeto atende aos sujeitos de direito, que à margem da sociedade não têm acesso à cultura devido à sua condição econômica. Projeto com ênfase no ensino de música. A metodologia de ensino consiste em aulas em grupo e individual. Os musicistas que são destaque tornam-se multiplicadores dos métodos para ensino de música para pequenos grupos. Existem musicistas fixos, que iniciaram quando crianças pelos idos de 2009, e que na atualidade são regentes e/ou professores multiplicadores dando continuidade no projeto, enquanto existem alunos que vivenciam o projeto por determinado tempo de acordo com suas necessidades. O projeto atende também escolas públicas, com atuação dos multiplicadores, disseminando aprendizagem de partituras e demais elementos para composição do músico. Durante o ano, se estrutura um repertório, que passa a ser estudado por alunos iniciantes e veteranos para apresentações musicais em diferentes espaços culturais e sociais. Os envolvidos no projeto não possuem remuneração, pois são voluntários dentro da perspectiva de solidariedade. Maiores informações podem ser acessadas diretamente no sítio digital do Instituto Música e Arte. (<https://www.institutomusicaearte.com.br/>).

A experiência do IMA coaduna com a perspectiva da cidadania sendo construída, exposta por Santos, visto que o Estado Nação relega para muitos sujeitos de direito o acesso à cultura.

Editora Escolha Certa: idealizada para romper com a lógica neoliberal na área editorial, em que professores (as) vivenciam por parte das editoras exploração do direito autoral e patrimonial e ao mesmo tempo para manutenção de seus empregos por conta dos indicadores regulatórios em que necessitam de produção acadêmica em livros e revistas qualificadas. A liberdade de escrita é um dos pilares fundamentais da expressão intelectual e artística, permitindo que autores compartilhem ideias, experiências e visões de mundo sem censura ou repressão. Essa liberdade, no entanto, deve caminhar lado a lado com o respeito à autoria, reconhecendo e valorizando o trabalho criativo de quem produz conhecimento. Nesse contexto, a Editora Escolha Certa. disponibiliza as obras sob licença *Creative Commons* como uma alternativa ética e democrática para o compartilhamento de conteúdo. Essa licença permite que autores definam os

termos de uso de suas criações — como atribuição, uso não comercial ou permissão para modificações — promovendo o acesso aberto ao conhecimento enquanto mantém o reconhecimento da autoria. Ao adotar esse modelo, fortalece-se uma cultura de colaboração, transparência e respeito mútuo, essencial para o avanço da educação, da ciência e da arte em uma sociedade globalizada. Optou-se que o conjunto de autores de forma colaborativa atue na correção, na diagramação, no registro da obra e na manutenção do sítio digital para disponibilização das obras. Maiores informações podem ser acessadas diretamente no sítio digital da Editora Escolha Certa (<https://escolhacertaeditora.com.br/home>)

A atividade da Escolha Certa, com *Creative Commons* e o trabalho colaborativo entre os autores, reafirma que existe possibilidade de novas alternativas diante da globalização perversa que permitiu a mercantilização da informação e conhecimento, produzida, filtrada e distribuída com o objetivo de atender ao público seletivo, reforçando valores do consumo, da competitividade e da passividade social, conforme exposto por Santos, e saindo no contexto a Editora Escolha Certa, deixou de ser mercantilizada ofertando para o povo ciência de forma gratuita. E, ainda, trazemos como ideário o exposto por Gramsci “A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante” (C.C., vol. II, p.52)

Para a consolidação de uma nova globalização, enquanto sujeitos de direito, necessitamos ocupar os espaços em busca de uma sociedade justa e igualitária, como exposto por Mocelin e Machado,

Os direitos individuais e coletivos dizem respeito ao conceito de pessoa humana, como por exemplo, a dignidade, a honra e a liberdade. Os direitos sociais trazem à tona às questões do nosso estado democrático e visam a igualdade social e às melhorias de qualidade de vida da população. [...]. (2023, p. 10, 11).

Ou ainda, quando reafirmamos o pensamento de Gramsci “existem dois tipos de políticos: os que lutam pela consolidação da distância entre governantes e governados e os que lutam pela superação dessa distância” (C.C. v.III, p.178).

A construção da cidadania ocorre de forma ativa, participativa e colaborativa, pois todos os sujeitos de direito são políticos, e podem com suas ações aproximar o povo das tomadas de decisões. Ao produzir e democratizar a ciência e favorecer o acesso à cultura, sujeitos de direito, tornam-se capazes de compreender e transformar a realidade, com intervenção no mundo que pode ser criado e recriado para que todos possam desfrutar de forma ética e responsável sua condição humana na terra.

A educação, portanto, quando pensada a partir de uma perspectiva contra hegemônica à lógica dominante, está intimamente comprometida com o enfrentamento da globalização enquanto fábula e enquanto perversidade, no dizer de Santos (2000). Primeiro porque requer a construção de uma visão de mundo crítica à ideologia e aos projetos de poder que perpassam tanto o mercado como os Estados- Nação e, segundo, por que, enquanto tal, deve se materializar associada uma noção de democracia e de direitos humanos críticos às diferentes perspectivas neoliberalizantes que perpassam o campo da produção do conhecimento e das práticas ideopolíticas que dão sustentação a tais categorias teórico-práticas enquanto formas-instrumentais e, mitigando suas possibilidades enquanto resultados históricos de uma gramática de lutas em favor de processos emancipatórios.

Compreender, portanto, os direitos humanos e a democracia a partir do paradigma liberal, implica no bloqueio das possibilidades de seu desenvolvimento histórico, enquanto expressões da luta por emancipação. Democracia e direitos humanos, assim, uma vez mitigados pela racionalidade formal-instrumental, são desconsiderados em sua dialeticidade e historicidade, esvaziando-se de sua razão emancipatória.

Isso significa, contemporaneamente, no contexto do debate sobre perspectivas de educação, que a defesa de uma educação emancipatória deve ser interpretada a partir de sua processualidade e operosidade ideopolítica, uma vez que enquanto conquista dos grupos subalternos é construída pelos diferentes grupos contra hegemônicos à ordem do capital no cotidiano das lutas sociais, políticas e culturais e se coloca em contraposição direta à mercantilização da educação e à precarização de suas bases ético-políticas fundamentais no interior do Estado. Nesse processo, o reforço de práticas educativas dissociadas da

regulação tanto do Mercado como do Estado, tornam-se elementos potencialmente emancipatórios, quando tais práticas se mostram comprometidas com a possibilidade de uma regulação cada vez mais democrática e inclusiva. Essa direção, implica movimentos, diálogos e práticas no âmbito da sociedade civil, em plena articulação com suas diferentes formas organizativas, enquanto propulsora de racionalidades emancipatórias, seja em seus aspectos artísticos, da ciência e ou da técnica ou ainda da ética e do direito, conforme visto nos exemplos de práticas compartilhadas acima, sejam elas racionalidades descoladas do Estado e do Mercado, sejam ainda em tensão direta e ou indireta, com estes.

Para tanto, se faz necessário um conjunto de estratégias teórico-práticas articuladas, voltadas à elevação intelectual e moral das massas para a construção de uma nova visão de mundo, uma visão descolada e autônoma em relação à visão de mundo dominante, aquela que se converte cotidianamente em ideologia, enquanto falsa consciência sobre a realidade.

Na luta por uma nova hegemonia, a educação é fator concreto fundamental para o fortalecimento de uma visão de mundo crítica à ideologia do mercado e ao mesmo tempo criativa e inventiva de novas mediações no campo das particularidades, as quais ainda que sob determinações estruturais, podem contribuir para o avanço das lutas contra hegemônicas, em face das resistências possíveis nas mais diferentes frentes de atuação educativas no contexto atual.

A educação emancipatória, no dizer de Gramsci, é uma educação preocupada com o desenvolvimento omnilateral. Trata-se, portanto, de considerar o homem em sua integralidade. Nas palavras do autor:

A questão é sempre a mesma: o que é o homem? o que é a natureza humana? Se se define o homem como indivíduo, psicológica ou especulativamente, estes problemas do progresso e do devenir são insolúveis puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda comparação no tempo entre homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas. Por outro lado, dado que o homem é também o conjunto de suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente a diferença entre o passado e o presente, já que é possível medir a proporção na qual o homem domina a natureza e o acaso (Gramsci, 1987, p. 47).

A interpretação de Gramsci (1987), conforme apresentada acima, é o fundamento de seu princípio educativo - o princípio educativo da escola humanista. Este que se constitui o fundamento da escola unitária. (Soares, 2000). Os intelectuais orgânicos vinculados aos grupos contra hegemônicos e, portanto, subalternos, na ordem do capital, nesta perspectiva,

[...] não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo (Gramsci, 2016, p. 41).

Nota-se que a construção coletiva e colaborativa é condição necessária à expansão e desenvolvimento das práticas educativas emancipatórias, o que se faz, nas palavras do autor, mediante a reorganização e vivificação dos processos acadêmicos nos moldes da escola humanista. (Gramsci, 2016). A elevação intelectual e moral das massas pressupõe, portanto, uma educação consubstanciada pela visão de mundo e projeto ético-político concebido e construído com e pelos indivíduos e grupos subalternos, num movimento de 'debaixo pra cima' - aqueles grupos que, em sua trajetória histórica, traduzem na pele a exclusão gerada pelos projetos civilizatórios eurocêtricos, os quais se universalizaram no ocidente capitalista, mediante o esvaziamento, o enfrentamento e o esquecimento dos saberes e das práticas dos povos originários dos diferentes territórios, os quais foram dizimados e/ou escravizados e/ou ainda assujeitados aos interesses hegemônicos, mediante a administração da sua força de trabalho e da cooptação de suas visões de mundo, pela visão de mundo dominante.

Neste sentido, é preciso considerar que em sociedades desiguais, nas quais a educação embora seja considerada um direito de cidadania, uma vez incorporada no campo da constitucionalidade dos direitos dos Estados-Nação, não se efetiva universalmente. Pelo contrário, o corte de classe, raça e gênero evidencia, no âmbito dos diferentes contextos nacionais, os efeitos colaterais dos processos de exploração e opressão inerentes ao projeto de sociabilidade

liberal-burguesa, hegemônico no ocidente. Este que se particulariza de diferentes formas nos mais variados contextos sócio-históricos, conservando uma estrutura desigual, do ponto de vista econômico, social, político e cultural. Portanto, nas palavras de Oliveira (2005) é possível se falar, hodiernamente, na existência de um ‘falso democrático’. Ou seja, trata-se de sociedades nas quais a democracia não passa de regras do jogo liberal-burguês, o qual opera em favor da legitimação dos interesses do capital. Nestas sociedades a democracia não é tida como condição social. Assim, mesmo diante do flagrante processo de exclusão e discriminação que diferentes povos sofreram sofrem historicamente e cotidianamente em contextos democráticos, mediante situações de graves violações de direitos humanos, se faz crer, a exemplo do Brasil, na existência de uma democracia racial, negando-se a realidade histórica, em favor da cristalização da realidade, mediada de forma perversa pela ideologia. Portanto, em países periféricos e em desenvolvimento como é o caso do Brasil, pensar uma educação emancipatória é, fundamentalmente, encarar a sua formação sócio-histórica a fim de se traduzir o presente, eivado pelas determinações do passado a fim de se reconhecer a historicidade das lutas e tensões entre os diferentes povos existentes no mesmo território nacional. Nesta esteira, é preciso olhar para a realidade brasileira e reconhecer, por exemplo, que a negação do racismo, muito embora seja ele estrutural e institucional, é expressão escancarada de um projeto de dominação que nega a raça, como subterfúgio para a afirmação perversa de um grupo humano perante outro. O que é o homem? - retoma-se, neste momento, a passagem de Gramsci (1987) – senão um conjunto de relações sociais. Uma escola democrática e garantidora de direitos humanos, neste contexto, requer visão e ação críticas, em contraposição à educação enquanto instrumento de dominação – assim, a escola unitária, humanista, exige o reconhecimento das diversidades humanas e da autodeterminação dos povos e o pleno respeito às liberdades humanas, enquanto possibilidades reais e concretas de realização dos diferentes homens que se consubstanciam e se realizam na história.

Nas palavras de Gramsci (1987, 47):

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. **Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece.** Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. **Querer utilizá-las.** O homem neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade (grifos nossos).

A herança colonial que permeia, contemporaneamente, diferentes países, entre eles o Brasil, evidencia a exclusão educacional de parte relevante de suas populações, como um dos efeitos mais perversos de um tipo específico de globalização, no qual estruturalmente se socializa o trabalho e se privatiza a riqueza social, mantendo a desigualdade como marca sócio-histórica ao mesmo tempo que mantêm vívidas as promessas de emancipação, nos limites da emancipação política, aquela se materializa no plano legal, mas não se converte em experiência histórico- concreta, em possibilidade de liberdade. Este modelo de globalização que se objetiva como fábula e como perversidade, deve ser combatido, em favor da forja de uma outra globalização, como defende Santos (2000), ou no dizer de Gramsci (1987) deve ser consubstanciado por uma educação humanista, unitária, que efetivamente observe, considere e reconheça o homem em sua integralidade – ou seja, a sua omnilateralidade. Conhecer, saber utilizar e querer utilizar das condições objetivas de realização humana, requer a efetivação de uma educação transformadora, crítica e inventiva, mediada pela ação concreta de homens e mulheres com vontade e capacidade de resistência e ação em prol de uma sociedade justa, inclusiva e que respeite as diferenças humanas.

CONSIDERAÇÕES EMERGENCIAIS

A construção coletiva da autoria para o desenvolvimento da pesquisa “Direitos Humanos, Democracia e Globalização: Perspectivas na Educação,”

destaca a importância da educação emancipatória frente aos desafios impostos pela globalização e pela democracia contemporânea. A educação é vista como um espaço de resistência e transformação, capaz de promover uma cidadania ativa e crítica.

Acreditamos que a globalização, em suas diversas facetas, tem aprofundado desigualdades e mercantilizado direitos, especialmente no campo educacional. Nesse contexto, a educação emancipatória surge como uma resposta necessária para a construção de uma nova globalização baseada na solidariedade e na justiça social. Por consequência, a democracia, por sua vez, deve ser entendida como um processo contínuo de construção da cidadania, incorporando as demandas de grupos historicamente marginalizados. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, formando intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação social.

Portanto, a luta por uma sociedade justa e democrática passa pela democratização do conhecimento, da cultura e da participação política. A educação deve ser humanista, unitária e omnilateral, reconhecendo o ser humano em sua integralidade e historicidade.

Em suma, a construção de uma nova globalização e de uma democracia efetiva exige práticas educativas contra hegemônicas, que promovam a elevação intelectual e moral das massas. A educação emancipatória é, assim, um instrumento essencial para a promoção dos direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apresentamos uma percepção a respeito de Direitos Humanos, Democracia e Globalização e a luz dos sonhos de uma sociedade justa plantamos outra semente de liberdade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. A era dos Direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
DALLARI, Dalmo. Direitos Humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. Os sentidos da democracia e da participação. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.). Os sentidos da democracia e da participação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005. p. 11-30.

MOCELIN, Márcia Regina e MACHADO, Dinamara Pereira. Direitos Humanos e Educação. Curitiba: Editora Escolha Certa, 2023.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: Volume II. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: Volume III. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: Volume 2. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SANTOS, Milton. Por uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o estado e a escola. Ijuí: Unijuí, 2000, 488p.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 24 /05/2025.



Capítulo 2

AÇÕES AFIRMATIVAS E O LUGAR DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SILMARA CARNEIRO E SILVA

Ações Afirmativas e o lugar da Diversidade na Educação Superior

Silmara Carneiro e Silva⁷

Modernamente, a universidade é uma instituição na qual se materializam os conflitos de classes presentes na sociedade capitalista. Trata-se de uma instituição onde as desigualdades materiais e simbólicas que atravessam os diferentes grupos sociais na ordem do capital se expressam produzindo e reproduzindo não somente a lógica de exploração, mas também as diferentes opressões presentes nessa mesma sociedade. Assim, levamos em consideração que os contextos universitários reproduzem saberes e práticas classistas, patriarcais, machistas, racistas, sexistas, capacitistas.

Não se trata, assim, de uma instituição superior e acima das contradições que permeiam a sociedade. Com tal, se consubstancia por entre os mesmos estranhamentos societários, convertendo-se em um local prenhe de contradições e desigualdades.

Sabemos que, historicamente, a universidade se constituiu um local privilegiado de acesso às elites. Essa história lhe impõe um legado enquanto palco da produção e reprodução de seus elitismos, seja endogenamente no campo da produção do conhecimento, seja externamente na relação com a sociedade, colaborando para a hegemonia na direção da manutenção dos interesses das elites dirigentes e governantes.

Assim, ao refletirmos sobre o Brasil, em que pese os avanços histórico-políticos e jurídicos no campo da educação superior brasileira, que foram conquistados, arduamente, por diferentes sujeitos individuais e coletivos que lutam em nosso país pela democratização da educação, podemos dizer que a universidade brasileira ainda se mantém, hegemonicamente, como um espaço elitista. Contemporaneamente, senão mais por que adstrito ao acesso e

⁷ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

permanência das elites, porque ainda permanece reprodutora de elitismos de todo tipo, quando da sua relação com os demais grupos que ao longo do tempo ousaram adentrar nesse espaço, resistindo a essa lógica.

Nesse sentido, podemos dizer que a universidade ainda é o local do discurso hegemônico do mérito em detrimento do direito; do superior, em detrimento do subalterno; do produtivismo em detrimento da inserção social; da liberdade e da igualdade formais, em detrimento da equidade e da inclusão das diversidades. Esses elitismos de todo tipo se consubstanciam ancorados nas desigualdades de classe, gênero, raça que sustentam, historicamente, o desenvolvimento da ideia da nação brasileira e de sua democracia. Maria Salete Magnoni (2016, p. 299) ao se questionar o porquê das cotas nas universidades brasileiras, afirma que

[...] cotas, no caso brasileiro, significam uma possibilidade concreta de justiça social, de divisão de riqueza e de poder do Estado, haja vista que o acesso ao ensino superior público e gratuito ter sido até hoje privilégio (com poucas exceções) das classes médias/altas e brancas e que por isso controlam o Estado e a Sociedade.

Mesmo com os avanços democráticos conquistados em termos de direito ao acesso à educação superior através das políticas de cotas, o discurso da meritocracia é ainda um dos mediadores mais perversos desse cenário hegemonicamente. A negação das desigualdades nos contextos das instituições de ensino superior e os formalismos e intelectualismos nos quais estas mesmas instituições, por vezes, se baseiam, tornam a afirmação da diferença um desafio no contexto da educação superior brasileira, ainda longe de ser superado, o que torna não só a presença das cotas no contexto das universidades, uma prioridade a ser largamente defendida como também, nos convoca a lutar pelo fortalecimento das ações afirmativas enquanto parte de um projeto político permanente de luta pela democratização da sociedade brasileira.

Conquanto a presença ainda da negação política da necessidade das cotas, por parte de determinados grupos dirigentes do nosso país, escancara as dificuldades e os limites de uma educação ainda pautada, sobremaneira, na estrita e excludente visão de mundo das elites. Trata-se, portanto, de um contexto de disputas em diferentes dimensões. Temos ainda sobrevivendo no cenário universitário brasileiro, práticas que tendem a negar a pluralidade das existências; ocultar a complexidade das nossas vivências e a se recusar a compreender as

diferenças, em favor da afirmação de um homem de tipo específico – o intelectual moderno, enquanto agente de reprodução dos interesses dominantes, manobrista de uma visão de mundo que encontra nas universidades um local de afirmação privilegiada para seus projetos, minando o caráter emancipatório que, heurísticamente, lhe é central.

Assim, o fazem historicamente as forças hegemônicas, quando se adornam de todo tipo de misticismos, para manter a imagem de um homem superior, intelectual e moralmente, enquanto sujeito epistêmico reproduzidor de uma ciência neutra, de um conhecimento vazio e de uma práxis apolítica. Tais forças quando ocupam espaços de poder nos diferentes cargos de gestão universitária acabam por reforçar o cariz elitista e excludente histórico das universidades, mantendo uma educação superior incapaz de absorver e tomar para si, as agruras cotidianas daqueles e daquelas que ousam ocupar esse lugar para, igualmente, chamar de seu. Sob tal visão, no contexto universitário, as diversidades humanas não são vistas em sua unidade de diversidade cultural, política e intelectual. Tais acabam por ser incorporadas em perspectiva fragmentária, desorganizada e sem uma programática político-institucional que efetivamente passe a oferecer condições objetivas e subjetivas para uma efetiva inclusão, em perspectiva emancipatória.

Com efeito, ainda que seja, de partida, uma visão pessimista do cenário nacional, não espero nela, encerrar minha visão da práxis educativa universitária. Considero assim como aprendi durante minha trajetória acadêmica, lendo a obra de Antonio Gramsci, a pertinência de continuar sendo pessimista pela razão e otimista pela vontade, para uma justa leitura da realidade. Enfrentar essa direção hegemônica, no nosso entendimento, exige presença ativa e participativa de sujeitos representativos das diversidades humanas nos espaços de poder institucional universitários e ainda o fortalecimento de alianças estratégicas no contexto institucional das universidades para a ocupação de seus espaços de poder. Marilena Chauí (2001) afirma que as universidades possuem uma vocação política não havendo contradição entre a referida vocação e a sua vocação científica. Em termos gramscianos podemos dizer que a universidade tem uma dimensão ético-política, na medida em que é parte da sua missão contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades em uma direção emancipatória, em suas múltiplas dimensões, tanto no ensino, na pesquisa, na extensão, como na

tecnologia e inovação. Seus impactos sociais contribuem, efetivamente, para a melhoria das condições de vida de diferentes populações, especialmente, para aquelas excluídas historicamente.

O poder das universidades, assim como serviu historicamente às elites dirigentes e dominantes e ainda o faz contemporaneamente, também contribuiu e contribui para o avanço societário nas mais diferentes frentes. Eis, portanto, o reverso da mesma moeda. No contraponto aos projetos hegemônicos, as universidades são também espaços de poder abertos para as lutas emancipatórias de diferentes grupos sociais. Assim como é ainda espaço para currículos positivistas e ontologias formais é também espaço para a inclusão de outros saberes epistemológicos. É, portanto, também local para a materialização de uma filosofia vivente, a qual abre caminhos para novas formas de inteligibilidade do real. Se é local para efetivação do direito e da cidadania, é também local para a convivência plural e diversa. Se é local para o dever ser, é também local para o vir a ser. Se é local de regulação, é também local de emancipação. Nesse processo, o local das diversidades na educação superior, passa a ser também traçado não apenas pela presença física de pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos, nos bancos universitários, mas e, sobretudo, quando junto com esse movimento sejam também incluídas suas epistemologias, seus saberes, suas culturas, suas visões de mundo. Uma ação efetivamente afirmativa é aquela que acolhe a pessoa inteira, o que corresponde a uma perspectiva de educação integral, que reconhece a coletividade que cada pessoa carrega ao compartilharem terrenos identitários comuns. As ações afirmativas, portanto, não se esgotam no ingresso aos bancos universitários, elas se desenvolvem no processo de permanência, pela suspensão do cotidiano universitário, impactado pela manutenção do diverso, contrariando e contrapondo a sua lógica hegemônica. E é tensionando e resistindo aos velhos modos de pensar e fazer universitários que se chegará, em nossa visão, a transformar a própria universidade. As novas tarefas epistemológicas que decorrem desses tensionamentos e resistências exigem, portanto, a construção de uma nova gramática do inteligível, tornando o conhecimento acessível, não por que traduzido, mas por que produzido a partir da pluralidade de pessoas e da diversidade que nelas encerram seu fazer científico e seu agir político ativo. Mais necessárias que as ações afirmativas, são as

revoluções ativas que se operam no deslindar das tensões e impasses que se reproduzem no contexto universitário, toda vez que uma pessoa diversa deflagra os nexos existentes entre as condições desumanas em que sobrevivem os excluídos e as barreiras impostas perversamente, por aqueles que nem precisam se afirmar para serem hegemônicos.

As revoluções ativas, protagonizadas pelos 'debaixo' têm conquistado espaço, na medida em que paulatinamente reposicionam currículos, substituem conteúdos, modificam a didática, propõem novas metodologias, logrando êxitos na medida em que impactam em mudanças de rota no fazer acadêmico-científico e político-cultural das universidades.

A universidade é, portanto, um espaço privilegiado de materialização de diversos roteiros que promovem mobilidades, os quais se unem pelas possibilidades de elevação econômica, social, cultural, intelectual e moral, as quais permitem a saída dos sujeitos de diversas situações de subalternidade para uma condição de protagonismo e de autonomia na sociedade. A universidade é, portanto, um dos espaços privilegiados para a conquista da emancipação dos indivíduos sociais.

O local das diversidades nas instituições de educação superior é o da dialética do vivido, do dialógico impertinente, do ensaio desinteressado e do agir posicionado. Em suma, trata-se de absorver o exercício da política enquanto catarse, política aqui entendida em perspectiva marxista-gramsciana, (Gramsci, 2012) a qual no contexto das universidades, se faz mediada pela práxis acadêmico-política neste espaço que é um espaço estratégico de produção de saberes e fazeres diversos. Trata-se de continuar tensionando a lógica única que inventou uma universidade para as elites, transformando-a, ao transformar cotidiana e sistematicamente, o modo como se produz a universidade enquanto território diverso e plural, numa direção ético-política.

É ainda um desafio no Brasil, produzir locais de diversidade em qualquer espaço social. E não diferente o espaço universitário e a educação superior brasileira ainda são territórios de luta por maior socialização de saberes e práticas diversas, de epistemologias diversas, de projetos diversos. Mas, só estamos problematizando tais questões, por que muitos antes de nós lutaram e ainda lutam por tornar possível a universidade um palco para a história daqueles e daquelas

que quando muito tinham somente nas fábricas, nas fazendas, nas ruas e nas periferias, seus espaços de vida.

A universidade é local para todas as pessoas! E quando se é de todos/as não pode se converter em um local de ninguém. Por isso, a universidade não pode se resumir a um local de crítica em face aos ausentes, mas deve se consubstanciar pela presença no presente daqueles que no passado eram foram excluídos desse mesmo local. Defendemos que as políticas afirmativas devem se manter na programática institucional, encaradas pela gestão pública, como política pública, como deveras o é; não podem ser apenas estratégias vazias, com baixa segurança jurídica, e nem se converter em mecanismo de afirmação de situações de subalternidade no contexto da educação superior.

Dialeticamente, não se trata da adaptação do diverso ao uno, mas de uma relação recíproca que sintetiza uma unidade de diversidades. Ao tempo das ações afirmativas no contexto da educação superior, o uno é atravessado pelo diverso, na medida em que o diverso não mais aceita o lugar da exclusão, para existir. Nesse processo dialético, a luta pelo direito à educação é, historicamente, uma mediadora importante da emancipação social dos indivíduos sociais, em contextos de desigualdade e exclusão.

Por isso, a universidade precisa deixar-se cada vez mais atravessar-se pelo que historicamente negou, ocultou e violentou. Se não se modifica, é modificada. Se não se transforma será transformada pelos debaixo. A violência institucional que é, por vezes, implícita, legitimada por currículos excludentes, por práticas institucionais indiferentes, não pode sobreviver e se sobressair ao avanço das políticas afirmativas no país. O serviço público precisa letrar-se, pois o peso da negação do diverso, hodiernamente, traduz-se pelo já conhecido analfabetismo político. Os analfabetos políticos, não letrados na diversidade, não cabem mais nas universidades contemporâneas, as quais vem sendo pintadas de povo. Uma universidade verdadeiramente democrática é uma universidade diversa, plural e socialmente referenciada.

As universidades brasileiras precisam, portanto, continuar no caminho da sua democratização. E, para democratizar substancialmente as universidades brasileiras, é preciso ampliar, fortalecer e manter as políticas afirmativas na ordem do dia dos rumos das nossas instituições de educação superior, ou seja, estas

precisam permanecer enquanto política pública contínua, robusta e sistemática, pautada em critérios técnicos, científicos e ético-políticos que devem traduzir as particularidades de cada grupo social implicado em tais ações. A luta pelo direito é constante. E, a constância na luta depende de intelectuais organicamente vinculados aos diferentes grupos sociais, políticos e culturais que historicamente estiveram fora das universidades por esse país para que defendam nas instituições e na sociedade em geral a legitimidade de suas lutas em face do fortalecimento de nosso Estado Democrático de Direito, garantidor da efetividade do direito social à educação, sem negar os diferentes povos que compõem o caleidoscópio de sujeitos e grupos que formam a sociedade brasileira.

Nossa história recente depõe em favor de importantes conquistas no campo das políticas afirmativas, mas também esfregou nos nossos rostos o quanto as universidades são palcos de exclusão, violência e opressão. Assim, compreendemos que se, por um lado, o local das diversidades humanas nas instituições de ensino superior já vem sendo ocupado pelas políticas afirmativas que garantem o acesso das diversidades às universidades, por outro, está muito longe de se efetivar, concretamente, em face dos desafios da permanência estudantil daqueles e daquelas que enfrentam, por diversos motivos, numa sociedade de supostos iguais, não ter, por vezes, suas necessidades reconhecidas como demandas legítimas no âmbito das instituições.

As políticas afirmativas implantadas nas instituições de ensino superior brasileiras nas últimas décadas, tem modificado a paisagem das universidades. Segundo Lima, Perry e Santos (2024) em apresentação de um Dossiê publicado pela Revista Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural, intitulado “Dossiê 20 anos de ações afirmativas nas instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, apontam que com as ações afirmativas,

[...], a paisagem étnico-racial em todas as universidades públicas brasileiras que adotaram algum tipo de sistema de cotas para estudantes negros/as e indígenas se transformou radicalmente: foi-se o excessivo cromatismo racial branco para trás e se iniciou a caminhada firme em busca da diversidade étnico-racial do nosso país. Em cursos de graduação e programas de pós-graduação mais ou menos prestigiados, a presença negra não se restringe mais a estudantes estrangeiros/as, muitas vezes contemplados/as pela condição de filhos/as de embaixadores/as africanos/as, deslocados/as dos debates e protestos contra a desigualdade racial nas IES. Do mesmo modo, nos dias atuais, os/as estudantes negros/as estão presentes não apenas em cursos considerados por muitos/as como de baixo prestígio, a saber, as

Licenciaturas, mas também em cursos considerados de alto prestígio – Medicina, Direito, Engenharias –, que num passado recente eram redutos de segmentos das elites intelectual, burocrática, econômica e branca brasileiras. (Lima; Perry; Santos, 2024, p. 7).

Notamos que já se alcançam expressões importantes no contexto das diferentes universidades que mostram os resultados positivos das ações afirmativas no Brasil, as quais traduzem o legado das políticas afirmativas nas universidades brasileiras, enquanto um legado, resultado das lutas empreendidas pelos movimentos sociais vinculados às pautas das diversidades humanas, pelos/as diferentes intelectuais brasileiros/as que assumem a pauta das ações afirmativas enquanto parte orgânica de suas lutas de vida no cenário político e intelectual brasileiro.

Em que pese o reconhecimento de tais avanços, é preciso ainda nos atentarmos às particularidades dos diferentes grupos e de como tais particularidades se manifestam no cenário cotidiano da vida universitária. O ingresso e a permanência na universidade não excluem os/as estudantes dos demais desafios que enfrentam, enquanto oriundos de ações afirmativas, para a sua afirmação no contexto universitário, tanto do ponto de vista individual, como também coletivo.

A universidade é ainda um universo prenhe de barreiras para uma efetiva inclusão das diversidades. Trata-se aqui de nos contrapormos a formas de inclusão subalternas, dentro de um espaço que historicamente é hegemônico. Defendemos uma inclusão que assegure condições de protagonismo, de reconhecimento identitário e de afirmação social e política dos diferentes grupos para que as diferenças não sejam convertidas em fatores de desigualdades no contexto universitário. Se assim forem tratadas, as particularidades de cada grupo convertem-se, imediatamente, em vulnerabilidades. E se estas vulnerabilidades não forem reconhecidas pelas universidades para fins da criação de políticas protetivas e de defesa de direitos humanos no contexto acadêmico, o local da diversidade nas instituições de educação superior para tais grupos se converte em local de violências, preconceitos e discriminações. As políticas afirmativas acabam, sob esta condição, proporcionando uma rápida passagem pela educação superior, por vezes, sem êxito e sem glória, tornando a universidade para as populações protegidas por tais políticas um local de frustrações, constrangimentos e exclusões.

Corre-se, assim, o risco de que, antes mesmo da entrega formal de uma educação superior, as universidades entreguem mais e mais opressão.

Disso posto, compreendemos que as ações afirmativas devem ser debatidas sempre em perspectiva, correlacionando-as com outras políticas públicas, como as políticas de assistência estudantil, as políticas de proteção social, as políticas culturais, entre outras, exigindo das universidades um diálogo e ação permanentes em face de seu fortalecimento na relação com a sociedade e o Estado.

Nesse sentido, é preciso haver nas universidades, a formação e ou ampliação de seus corpos técnicos para a efetivação do devido amparo pedagógico, social, psicológico e de saúde, tão necessários ao atendimento das demandas das/os estudantes que adentram às universidades pela via das políticas afirmativas; assim como é preciso haver uma incorporação das diversidades também nas políticas culturais protagonizadas no contexto universitário.

Outro ponto importante é a oportunização de meios para que a comunidade universitária passe por processos de letramento racial, de gênero, etc.; faz-se necessário que seus membros/as sejam educados/as numa perspectiva antirracista, antisexistista, anticapacitista. Para tanto, exige-se ainda mudanças curriculares, na política de formação docente, entre outros elementos que perpassam não somente a dimensão pedagógica e educativa que permeia o espaço acadêmico, mas também que impactam nos espaços político-administrativos, haja vista a necessidade de se empreender mudanças na regulamentação da institucionalidade universitária, impostas pelas políticas afirmativas.

A qualificação teórica, técnica e política dos/as agentes universitários voltada ao planejamento, à operacionalização, à gestão, ao monitoramento e avaliação das políticas afirmativas é condição sem a qual elas não se tornam exitosas em sua máxima potência enquanto uma política pública no contexto das universidades, embora venham ganhando terreno na educação superior brasileira, como bem evidenciaram Lima, Perry e Santos (2024). Para seu fortalecimento enquanto uma política pública, requer-se ainda a ampliação e o fortalecimento dos espaços de controle social dessas mesmas políticas. Assim, destacamos a importância das comissões de acompanhamento das políticas afirmativas nas universidades. Estas não devem caminhar em descompasso com o exercício democrático da

participação. E, neste caso, tais espaços precisam assegurar efetivamente as diversidades humanas, o que implica que tais espaços precisam ser igualmente diversos, assegurando-se voz e vez dos sujeitos, coletivos, movimentos sociais, instituições, etc., que representam cultural e politicamente e juridicamente os interesses de tais grupos. Isso implica no avanço de institutos de democracia participativa no contexto da gestão das instituições de educação superior brasileira. O ingresso das diversidades nas universidades, deve ser multiportas, seja como acadêmico, seja como docente, agente universitário, como gestor acadêmico e ou administrativo ou ainda enquanto sujeito político representante da sociedade civil nos espaços colegiados de tomadas de decisão democráticas.

Defender as políticas afirmativas amplamente no contexto do ensino superior brasileiro é defender no limite a radicalização democrática das universidades públicas brasileiras, incluindo as diversidades nos espaços de tomada de decisões universitárias.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MAGNONI, Maria Salete. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? Estudos Avançados, v. 30, p. 299-312, 2016. Disponível em:

SANTOS, Augusto dos; LIMA, Ari; PERRY, Keisha-Khan. Y. “Com racismo não há democracia”: ANDES – Sindicato Nacional, docentes negros/as e a luta antirracismo nas universidades brasileiras. Revista de Crítica Cultural Pontos de Interrogação, v. 14, n. 3, p. 193-221. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/v14n3p193>. Acesso em: 25, out. 2025.



Capítulo 3

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOCIOEDUCAÇÃO

**MÁRCIA REGINA MOCELIN
DINAMARA PEREIRA MACHADO**

Direitos Humanos, Educação Superior e Socioeducação

Márcia Regina Mocelin⁸

Dinamara Pereira Machado⁹

Resumo:

Neste trabalho demonstramos a perspectiva da criança e do adolescente no passado e no presente, apontando seus direitos, deveres, inquietudes e a história que constitui os sujeitos de direitos de hoje. As perguntas norteadoras para as reflexões presentes nessa pesquisa nos levam a inferir conclusões sobre o tema, mas nunca como conclusão, pois, cada vez mais se fazem necessárias as políticas que contemplam os direitos humanos a socioeducação e o ensino desse conteúdo na formação dos seres humanos e especialmente no cenário acadêmico na formação dos professores. A criança de hoje é a mesma criança do passado? Quando e por que a criança deixa de ser um adulto com pouca idade e passa a ser percebida pelas suas peculiaridades? A que tipos de trabalho estavam submetidas as crianças até o início do séc. XX? Por que ainda enfrentamos no Brasil o trabalho infantil? Como os docentes estão sendo formados em suas licenciaturas para combater qualquer forma de violação de direitos humanos? Trataremos também sobre os sistemas de proteção da infância e adolescência; as crianças como responsabilidade da igreja e da eventual caridade; a criação dos abrigos, orfanatos; os sistemas institucionalizados como o código de menores e o ECA; o que o Estado propõe para a reinserção desses adolescentes; o que é o sistema socioeducativo; alguns dados sobre as violências cometidas contra a infância e a adolescência; a maioridade penal e por fim a Educação para os direitos humanos. Através das legislações e da história este trabalho com a metodologia de levantamento bibliográfico apresenta um entendimento sobre as políticas que circundam o tema principal.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação Superior; Socioeducação.

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO PASSADO E NO PRESENTE

Para começarmos a conversar sobre crianças e adolescentes é importante entendermos como era a nossa criança no passado e como é a nossa criança hoje. Entendermos quando a criança deixa de ser um adulto com pouca idade e passa a ser vista com sua própria identidade. Mais ainda, é necessário perceber a criança e a relação com o trabalho e porque ainda hoje no Brasil falamos de trabalho infantil

⁸ Pós-Doutora em Educação; Avaliadora do MEC/INEP; Professora na rede estadual de ensino regular e na Socioeducação do Paraná; Professora no ensino superior na FAEC; Sócia Fundadora, Presidente e Maestrina no Instituto Música e Arte (IMA), Pós-doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas – UEPG.

⁹ Doutora em Educação e Currículo - PUC SP; Pós-Doutora em Educação - UNED, Madrid, Pós-doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG.

e erradicação de trabalho infantil. Sabemos que os significados de hoje derivam da história.

Antes do século XVIII era quase inexistente a consciência sobre as necessidades das crianças e as necessidades da infância de um modo geral. Se você observar em pinturas dessa época você irá perceber uma criança adulta nas obras de arte, vestidas como adultos, com postura de adulto. Era completamente ignorado que a criança tivesse uma personalidade própria ou até mesmo uma alma desde o momento de sua vinda a esse mundo. Com isso a percepção sobre a criança era a de ser como um anjo ou um selvagem ou até mesmo um animalzinho de estimação. Nesse período também o índice de mortalidade infantil era numeroso e independia de ser em famílias mais abastadas ou não.

Mesmo quando conseguiam passar pelo período da primeira infância sobrevivendo as doenças dos primeiros anos podiam viver anos até mesmo ter um nome próprio, E quando sobreviviam a esse período iam logo se misturando aos grupos dos adultos e na sequência começavam a trabalhar, por isso é muito comum ouvirmos de nossos avós a famosa frase: Com a sua idade eu já trabalhava...!!!!

O trabalho era realizado geralmente no próprio ambiente e enquanto brincavam também trabalhavam, com isso as fases que hoje conhecemos como criança depois adolescente e depois adulto nesse período não existiam o que para nós podem parecer estranhos a luz dos direitos humanos e a luta pelo respeito a criança como sujeito de direitos e de todos os direitos humanos sociais e individuais. A concepção sobre a infância tem tempos e lugares bem definidos na história sendo todos os tempos marcados por valores sociais distintos. Ainda hoje percebemos crianças trabalhando e até mesmo em trabalhos de muito risco a sua integridade física e moral, resquício de uma época em que isso era normal. No Brasil a história da criança aponta para um processo sem fim de abandono, brutalidade, violência, maus tratos e ainda dentre tantos outros a exploração no trabalho. A nação brasileira tem uma longa história de exploração de mão-de-obra infantil onde as crianças pobres sempre trabalharam. O trabalho infantil incorpora o discurso de que pelo trabalho seria possível educar e disciplinar sendo a solução para o abandono e a delinquência.

A criança ao longo da história foi incluída ao conjunto da classe trabalhadora para contribuir com o sustento e a sobrevivência da família mesmo havendo a

garantia respaldada em leis como o Código do Menor de 1927 e a Constituição de 1934 onde a criança não poderia trabalhar antes de doze anos completos.

Não podemos esquecer também das crianças das famílias negras que eram tratadas como bichinhos de estimação pelos senhores feudais em nosso Brasil Colônia e que completando 6 ou 7 anos de idade já passavam a servir ao trabalho pesado, atuando na casa grande ou no campo. Com a chegada da família real portuguesa pelos idos de 1800 a urbanização e a influência da ciência sobre as famílias teve um efeito que produziu mudanças no pensamento da família em seu interior.

Nesse sentido, a evolução que ocorreu com a criança, fez surgir uma nova categoria: a do adolescente, que exige que se entendam os aspectos comuns dos adolescentes brasileiros de hoje e também os que viveram em outros contextos socioculturais porque os aspectos que definem a adolescência e o adolescente se transformam a cada período como efeito do próprio processo histórico da sociedade.

O conceito de adolescência pode ser abordado segundo diferentes dimensões e ainda assim não se esgota em nenhuma a compreensão desse fenômeno. Vale lembrar que no Brasil segundo o ECA adolescência é o período que vai dos 12 aos 18 anos incompletos.

A correspondência entre a questão da idade cronológica e os processos humanos não é natural, mas se constrói historicamente apoiado em critérios intelectuais e sociais de uma cultura sendo paulatinamente incorporados as crenças e normas.

OS SISTEMAS DE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: DA RODA DOS EXPOSTOS AO ECA

Falar em direitos humanos em uma sociedade de desigualdades é desafiador, por isso sempre vemos os direitos humanos como lutas importantes para diminuirmos as vulnerabilidades e respeitarmos os direitos das minorias.

Podemos dizer que os direitos da criança e do adolescente perpassam a história divididos entre 4 grandes períodos.

Um primeiro momento a partir do descobrimento até 1889 foi chamado de período da caridade e da religião com uma característica estritamente assistencialista. Durante o período colonial, o abandono foi estimulado pela “Roda dos expostos”. A roda dos expostos se constituía de uma caixa cilíndrica que girava sobre um eixo vertical. Os doadores, geralmente penitentes, colocavam na parte externa alimentos, remédios e mensagens. Quando giravam a roda, as doações eram transportadas para o interior da instituição, e dessa forma, mantinham no anonimato os piedosos. Mais tarde passaram a depositar crianças, e as crianças abandonadas eram denominadas pelos termos “expostos” e “enjeitados”. Esses termos correspondiam ao tipo de abandono mais comum para o período, qual seja, o de recém-nascidos, e se consubstanciavam nas práticas de enjeitar as crianças expondo-as em locais onde seriam, muito provavelmente, recolhidas. Os locais mais comuns eram as igrejas e conventos. Posteriormente emprega-se indistintamente os termos abandonados, rejeitados e recolhidos, confundindo-os com órfãos, como também se fez conhecida a confusão no período republicano entre “menor carente” e “menor delinquente”.

Um período em que ocorreu a promulgação da primeira constituição do império e que não possuía nada referente a crianças ou adolescentes. Com a criação do primeiro código penal do império veio a fixação da imputabilidade penal aos 14 anos de idade e os menores que cometessem algum crime poderiam ser enviados as Casas de correção.

Um segundo período ficou conhecido como filantrópico científico e higienista onde a caridade cristã já não é mais suficiente e surge a necessidade de investir na educação das crianças e adolescentes para capacitar profissionalmente evitando assim a delinquência. Na sequência em 1927 é criado o Código Mello Mattos de menores que já previa a internação com disciplina e correção ao comportamento inadequado. Esse código submetia inclusive as crianças pobres à ação da Justiça.

No terceiro momento encontramos o período militar científico e aqui o menor abandonado passa a ser tratado como problema da segurança nacional. Conhecemos nesse período a FUNABEM e os órgãos que executavam eram as FEBEMs. Promulga-se também um novo código de menores de 1979 adotando a doutrina da situação Irregular.

Por fim o quarto período a partir da constituição cidadã de 1988 que se denominou de democrático humanista. Nesse período temos o ECA, que surge como o determinante maior para os sujeitos de direitos.

O ECA E A CRIAÇÃO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO INTEGRAL

Um dos marcos institucionalizadamente histórico do resgate de valores democráticos é o advento da Constituição Federal de 1988. Nesta Constituição de 1988, os princípios elementares, basilares da Doutrina da Proteção Integral estavam incorporados sendo este um período em que se ganha o reconhecimento da condição de sujeito de direitos. Estes princípios estão contidos especificamente em seu artigo 227 estruturado posteriormente pela lei 8069/90 tornando-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado no Brasil sob a lei 8.069 de 13 de julho de 1990. O Eca está escrito sob a Doutrina da Proteção Integral e todo seu conteúdo baseado na convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989).

O estatuto vem para assegurar à criança o direito de ser criança, imprimindo uma conotação de proteção desta criança na sua íntegra. Passa-se de objeto para sujeito de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente surge diante de uma conjuntura no tocante a normativa e mobilização das classes sociais, das organizações não governamentais e da sociedade em geral em torno da infância. Criam-se duas divisões para a aplicação das medidas distinguindo os adolescentes até 12 anos incompletos e de 12 a 18 anos de idade. Passa-se a focalizar o atendimento pelas políticas públicas que atendam a Lei especial em vigência.

O incremento da gestão de políticas sociais específicas fica cada vez mais evidente no Brasil, a partir do século XX, e principalmente na década de 1980. Um maior cumprimento da Declaração dos Direitos Humanos e uma preocupação em modificar a Lei que culminou no ECA, priorizando os direitos das crianças e dos adolescentes como ser integral regidos pelos Conselhos.

Hoje as políticas de atendimento à criança e ao adolescente priorizam a sua dignidade e a sua cidadania, segundo as normas e leis muito bem escritas e

contidas na Legislação (ECA). No entanto, perduram muitas dificuldades para que essa Legislação seja cumprida. É de extrema relevância que as políticas de segurança pública estejam baseadas em novas estruturas policiais, judiciais e socioeducativas, voltadas não apenas para a repressão presente nos códigos penais do século passado, mas acima de tudo para a prevenção e a recuperação do adolescente.

O ECA, no entanto, vem para ampliar os direitos sociais das crianças e adolescentes, garantindo os direitos à saúde, à educação, ao lazer, ao esporte, a alimentação, à moradia e a todos os segmentos que proporcionam a efetiva dignidade humana. A sociedade se organizou e conseguiu participar das decisões públicas, inclusive aplicando as políticas para garantir que os direitos se efetivassem na prática. Entre todas as mudanças proporcionadas pelo ECA nas políticas sociais, quem mais sofreu alterações foi o Poder Judiciário. O Juiz não tem mais o poder exclusivo para a tomada de decisões sobre o adolescente, pois o ECA concede o direito de constituir advogado no processo criminal, o que antes não era permitido.

Lembramos ainda que o ECA deve ser lido na sua íntegra sob a luz do artigo sexto que vincula os direitos e os deveres no mesmo grau de responsabilidade. Muitas pessoas não veem o ECA com bons olhos pois repetem como senso comum que este protege os “pequenos bandidos”. Até mesmo entre os educadores há uma desconfiança de que o ECA não os auxilia e ainda prejudica na educação dos adolescentes e das crianças. É preciso compreender essa lei tão significativa para poder tornar sua aliada na educação das crianças e adolescentes.

OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

O crescente índice de infrações cometidas por adolescentes demonstra o aumento da crise econômica e a incapacidade do Estado em promover o reequilíbrio social. Percebe-se, pois, que a violência destes adolescentes, em sua maioria, nada mais reflete do que a própria violência do meio em que vivem. A falta de apoio conduz esses jovens a adentrar a passos largos na marginalidade, fazendo deles construtores de uma história trágica, na qual só existem vítimas.

Porém antes de pensar em punir, cabe refletir tentando relembrar dos discursos e das terminologias que fundem em um só termo seres humanos distintos como órfãos, abandonados, pivetes, trombadinhas, crianças de rua, infratores entre outros. A problemática da adolescência em conflito com a lei implica num esforço científico que, interdisciplinarmente, dê conta de práticas de pesquisas relacionadas às políticas públicas, à capacitação de operadores do sistema socioeducativo, da prevenção da delinquência, da formação moral e ética dos jovens

Há a necessidade de estudos para eliminar os “achismos” sobre as causas desse processo que seleciona e criminaliza a criança e o adolescente em conflito com a lei.

Independente da classe, a adolescência representa uma fase do ser humano caracterizado por alterações biológicas, sociais e psicológicas. É um fenômeno universal ainda que, as manifestações de conduta sejam culturalmente diferentes. É preciso contextualizar a criança e posterior e complementarmente o adolescente para poder compreendê-los, considerando questões como gênero, etnia, cultura, classe social e momento histórico. A concepção de adolescência nas ciências humanas e sociais que consideram o ser humano em permanente desenvolvimento transformando a si e ao meio é um dos vários discursos, e o principal sobre a ação socioeducativa.

No entanto, conceituar o adolescente, este indivíduo em condição peculiar de desenvolvimento, buscando compreender o tratamento diferenciado a que faz jus, não se constitui em tarefa simples. Ver o adolescente como sujeito de suas ações, como sujeito de direitos e obrigações nem sempre é de fácil compreensão para todos. Existem muitos mitos e preconceitos que impedem esta compreensão. Estes mitos e preconceitos têm gerado debates amplos, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, ocupando um largo espaço na mídia. O tema se torna ainda mais discutido quando desfocado do prisma da responsabilidade juvenil, para a pretensa inclusão do mesmo como matéria do Direito Criminal ou como assunto de elucubrações sociológicas.

O adolescente em conflito com a lei ou promotor de ato infracional e conseqüentemente, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade, torna-se alvo das falácias populares. A grande distinção

entre medida socioeducativa e pena de prisão está no modo operativo de sua execução, no conteúdo pedagógico da medida, ou seja, na proposta pedagógica a ser desenvolvida. Assim pode-se afirmar que a medida socioeducativa tem caráter sancionatório e conteúdo prevalentemente pedagógico. Nessa condição de maior vulnerabilidade o jovem encontra-se dependente do adulto, que apresente uma atuação positiva.

Em relação aos adolescentes em conflito com a lei o ECA determina algumas medidas socioeducativas que se dividem em dois grupos: a) aquelas não privativas de liberdade (advertência, reparação do dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), e; b) aquelas que submetem o adolescente infrator à restrição ou privação de liberdade (semiliberdade e internação, com ou sem atividades externas).

Percebe-se por detrás destas medidas socioeducativas, o papel do Estado, em encontrar o equilíbrio entre a proteção dos jovens e a manutenção da paz e da ordem pública. Uma preocupação em tornar a medida socioeducativa em mecanismo de reconstrução da cidadania do adolescente, e de reafirmação dos seus direitos civis, políticos, sociais e econômicos. O Estatuto considera como última medida do sistema, a Internação, e procura incutir-lhe um caráter socioeducativo, assegurando aos jovens privados de liberdade, cuidados especiais, como proteção, educação, formação profissional, esporte, lazer, entre outros, para permitir-lhes um papel construtivo na sociedade.

A QUESTÃO DA MAIORIDADE PENAL

Muitos estudiosos e comunidade em geral não acreditam no sistema socioeducativo e na recuperação dos jovens infratores e naturalmente vão de encontro a ideia de reduzir a idade da maioridade penal. Mas quais seriam as reais implicações sobre a maioridade penal para a juventude e a comunidade de um modo geral? É fácil defendê-la ou rejeitá-la? E nos outros países como acontece?

Antes mesmo de pensarmos em maioridade penal é preciso entender, conhecer, a diferença que existe entre maioridade penal ou criminal e a imputabilidade penal, pois esta diferença certamente permite compreender a

aplicabilidade da lei. A maioridade penal é definida com a idade a partir da qual o ser humano responde por violar a lei penal e está na condição de adulto, ou seja, não usufrui das garantias de leis que são aplicadas a crianças e adolescentes. A maioridade penal não está relacionada necessariamente com a maioridade civil, e tampouco, com as idades mínimas necessárias para trabalhar, votar, casar, emancipar, dirigir, entre outras.

Na Constituição brasileira, no seu artigo 228, a maioridade penal está prevista aos 18 anos de idade, e entre 12 e 18 os adolescentes cumprem as medidas socioeducativas estabelecidas pela Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O endurecimento das leis e a redução da maioridade penal e consequentemente o aumento do tempo de internamento para crimes graves não atende a necessidade das vítimas, nem dos autores de ato infracional e nem da comunidade. As vítimas certamente continuarão não sendo ressarcidas materialmente e nem atendidas em suas necessidades psicológicas e emocionais. Os adolescentes diante do caráter punitivo da medida socioeducativa dificilmente conseguirão refletir acerca da vítima e a comunidade arca com os custos da internação.

A justiça restaurativa é um procedimento alternativo em cumprimento da medida socioeducativa, recomendado pela lei do SINASE 12.594/2012 em seu artigo 35, e através dela é possível refletir coletivamente com os envolvidos no fenômeno do ato infracional. Então ao invés de falarmos em redução de maioridade penal é muito mais interessante adentrarmos no mundo da justiça restaurativa que proporciona ao infrator perceber os danos causados pela sua atitude transgressora.

Nesse sentido é preciso que toda a rede de atendimento, família, comunidade, adolescente, estejam incluídos dividindo o grau de responsabilidade em busca do atendimento das necessidades em outro momento negligenciadas.

Num breve incurso por outros países e suas políticas de atendimento aos jovens de um modo geral percebemos que seguem o mesmo modelo brasileiro. Vejamos o modelo em alguns países da Europa, na Ásia e na África apenas como ilustração dos moldes seguidos pelo mundo.

ESPANHA	Especialistas definem os jovens espanhóis como aqueles entre 15 e 29 anos. As associações juvenis, porém, definem reuniões formais de jovens de 14 a 29 anos.
IMPUTABILIDADE PENAL	14 anos (mas, o Direito Penal da Espanha tem diferentes penalidades para jovens entre 14 e 16 anos, e entre 17 e 18 anos. A Espanha também adota um Sistema de Jovens Adultos com a aplicação da Lei Orgânica 5/2000 para a faixa dos 18 aos 21 anos).
MAIORIDADE CIVIL	18 anos
DIREITO ELEITORAL	18 anos
ÁFRICA DO SUL	A Política Nacional da Juventude da África do Sul, bem como a Lei Nacional da Juventude da Comissão de Estratégia de Desenvolvimento Integrado da Juventude, define os jovens aqueles entre 14 a 35 anos de idade.
IMPUTABILIDADE PENAL	10 anos (mas o estado deve provar capacidade criminal entre os jovens entre 10 e 14 anos. Menos de 10 anos não poderão ser responsabilizadas por suas ações).
MAIORIDADE CIVIL	18 anos
DIREITO ELEITORAL	18 anos
INDONÉSIA	A Lei da Juventude da Indonésia (Lei N ° 40/2009) define os jovens como aqueles entre 16 e 30 anos, mas essa faixa etária não é sempre utilizada ou aplicada.
IMPUTABILIDADE PENAL	8 anos (mas o país estuda mudar para 12)
MAIORIDADE CIVIL	15 ou 18 anos, dependendo dos instrumentos jurídicos (o Código Penal - 15 anos - e a Lei Tribunal Juvenil - 18 anos).
DIREITO ELEITORAL	17 anos (somente se o jovem estiver casado)

Todos os quadros e as informações contidas neles foram retirados do site <<http://noticias.terra.com.br/infograficos/iframe-maioridade-pelo-mundo/iframe.htm>>. Acesso em 27/02/2017.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Os direitos humanos existem a partir da necessidade de garantir a todas as pessoas os direitos inalienáveis à sua condição humana e são exercidos em diversas instâncias nacionais e internacionais, por princípio. Em consequência, os direitos humanos, permeiam todos os campos da educação e todas as legislações específicas. Pelas mesmas razões, estão na pauta dos debates nacionais, assim

como o artigo 9º do capítulo 4 da Deliberação 02/2015 do CEE-PR¹⁰, que dispõe sobre as normas estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A educação, como direito social fundamental, necessita ser desenvolvida com qualidade em todos os âmbitos societários, com responsabilidade e compromisso. É premissa, a importância da formação humana na sua integralidade, prioritariamente na escola, mas também em todos os espaços possíveis. É condição imprescindível com todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura produzem para a qualidade da vida humana, sem tratamentos discricionários – muitas vezes sutis e “maquiados” – que imobilizam e desumanizam, desqualificam e produzem a “morte humana na vida”.

Ao refletir sobre o tema Educação e Direitos Humanos e Direito à Educação, constata-se que esta, enquanto direito inalienável de todo o ser humano, implicitamente acompanha aquele desde quando concebidos, pois faz parte da constituição humana o direito a todas as possibilidades que lhe são inerentes.

A educação escolarizada se faz necessária, ou seja, para que, além de possibilitar o aprendizado dos instrumentos básicos de comunicação humana, viabilize o acesso ao conhecimento científico, ético, político, cultural em todas as dimensões, para que todas as pessoas possam tomar ciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade.

Cresceu a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, embora muitas vezes não seja aplicada, ela é um instrumento de luta, pois, com ela, podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. Ora, para conhecer esses direitos e deveres faz-se necessária a mediação da educação. Todavia, a educação

¹⁰ **DELIBERAÇÃO Nº 02/2015-CEE/PR.** Dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Art. 9º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino da Educação Básica e de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

é um direito social, que tem sido não considerado, na totalidade dos chamados Direitos Humanos, como direito fundamental, pela não garantia para todos.

Ao nos depararmos com a proposta da Educação em Direitos Humanos que está presente nas propostas de ensino, entende-se que para que os direitos humanos sejam respeitados na íntegra e por todos, se faz necessário que seu início se dê realmente para todas as crianças e adolescentes cumprindo assim o princípio da doutrina da proteção integral e cumprindo assim também uma das considerações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, quando remete os direitos humanos a um progresso contínuo para que se tenha uma vida digna e de liberdade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traz luz a essa construção. Chamamos de construção porque um direito não está adquirido a partir de sua formalização, ou seja, somente decretar a lei não garante a sua execução. A partir do plano nacional é possível delinear um caminho a ser cumprido para que esse direito realmente se efetive e acima de tudo é preciso ter claro antes de qualquer coisa o objetivo da educação em direitos humanos, ou seja, o que se pretende ensinar e o que é aprender sobre a ótica desses direitos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores inicial para no Brasil é marcada por profundas tensões, avanços e desafios históricos. Pesquisadores e políticos com diferentes correntes sociais, epistemológicas e econômicas a partir da consciência entre o ato de ensinar e aprender agem e formulam as políticas públicas, como posto por Libâneo,

Essa formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental. (2004, p. 116).

As políticas educacionais contemporâneas revelam uma disputa entre projetos de sociedade e de educação, refletindo diferentes concepções sobre o papel do professor, a qualidade da formação e o sentido da escola pública. Compreendemos que de um lado, há o projeto tecnocrata, alinhado ao modelo neoliberal, que enfatiza a eficiência, a certificação de competências e a lógica da qualidade total. Esse modelo prioriza exames padronizados, formação aligeirada e flexível, muitas vezes realizada fora da universidade, com foco na preparação técnica imediata para o mercado de trabalho. A certificação de competências, nesse contexto, é vista como instrumento de regulação estatal, promovendo uma visão individualizada e competitiva da profissão docente, frequentemente desconsiderando os contextos culturais e sociais das escolas e dos professores.

Por outro lado, entidades da sociedade civil organizada, como ANFOPE, ANPEd e outras, defendem um paradigma de qualidade social, fundamentado na concepção histórico-social da educação. Para esse grupo, a formação inicial deve ocorrer prioritariamente na universidade, espaço de rigor teórico, liberdade, ética e produção de conhecimento. A formação docente é entendida como práxis, articulando teoria e prática, saberes científicos, pedagógicos, culturais e políticos, além de promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação social.

A dualidade histórica da educação brasileira se manifesta tanto na estrutura das instituições formadoras quanto nos resultados educacionais. A maioria dos cursos de formação de professores está concentrada em instituições privadas no formato da educação a distância, voltadas mais ao ensino do que à pesquisa, o que aprofunda as desigualdades entre escolas para ricos e pobres.

As reformas recentes, trazidas pela Resolução CNE/CES nº 04/2024, trouxeram avanços ao definir a identidade do curso e do profissional das licenciaturas, reconhecendo a docência nos anos iniciais e na educação infantil como base da formação, representa um novo marco na formação de professores da educação básica no Brasil, pois interferiu diretamente na oferta do formato dos cursos EAD, portanto trouxe mudanças profundas para os cursos de licenciatura e para o papel das instituições formadoras. O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 2024 e estabelece novas Diretrizes Curriculares

Nacionais, com o objetivo de superar modelos tradicionais e promover uma formação mais integrada, prática e conectada à realidade das escolas.

Entre as principais novidades, destaca-se a exigência de uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas ao longo de quatro anos e organizada em quatro núcleos: formação geral, aprofundamento dos conteúdos específicos, atividades acadêmicas de extensão e estágio curricular supervisionado. Essa estrutura busca garantir que o futuro professor tenha uma base sólida em conhecimentos pedagógicos, domínio dos conteúdos de sua área de atuação e vivência prática desde o início do curso.

A resolução determina que o estágio supervisionado seja iniciado já no primeiro semestre e desenvolvido ao longo de toda a formação, promovendo o contato permanente com as escolas de educação básica. Além disso, valoriza as atividades de extensão como parte fundamental do processo formativo, estimulando a articulação entre teoria e prática e o envolvimento dos estudantes com diferentes espaços educativos.

Outro ponto central é a necessidade de as Instituições de Ensino Superior aprovarem e articularem três documentos institucionais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Essa exigência fortalece a identidade própria das licenciaturas e incentiva a construção de projetos coletivos e democráticos para a formação docente.

A resolução também enfatiza a importância das parcerias entre universidades, redes de ensino e escolas, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços formadores indispensáveis e os professores dessas escolas como agentes fundamentais na socialização profissional dos futuros docentes.

Por fim, a Resolução nº 04/2024 propõe a superação definitiva do antigo modelo “3+1”, que separava a formação específica da formação pedagógica. O novo paradigma integra teoria e prática desde o início do curso, valoriza a interdisciplinaridade e busca construir uma identidade profissional docente forte e comprometida com a qualidade social da educação.

A Resolução nº 04/2024 desafia as instituições e os profissionais da educação a repensarem seus projetos pedagógicos, promovendo uma formação

de professores mais conectada à realidade, ética, crítica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade da formação docente. O professor deve ser preparado para atuar de forma crítica, ética e reflexiva, capaz de compreender e transformar a realidade escolar e social. A valorização da formação continuada, articulada à carreira e ao desenvolvimento profissional, é essencial para garantir uma educação de qualidade social, inclusiva e democrática. A formação de professores no Brasil exige políticas que superem a lógica do mercado e da certificação meramente técnica, valorizando o conhecimento, a pesquisa, a ética e o compromisso com a transformação social. Somente assim será possível construir uma escola pública de qualidade para todos, capaz de enfrentar as contradições e desafios históricos do país. No entanto, persistem debates sobre a criação de conselhos profissionais, regulamentação da profissão docente e valorização salarial, temas que dividem opiniões entre burocratização e fortalecimento ético da categoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Declaração Universal Dos Direitos Humanos. UNIC/Rio/005, Janeiro 2009 (DPI/876)

Libâneo. José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR

Lei nº 12.594 em janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em 11/04/2016. Acesso em: 10, out. 2025.

MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 11/5/2016, Seção 1, Pág. 42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192. Acesso: em 20, jan. 2016.

MEC. CNE/CP. Resolução n 4. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério. Brasil, 29 de maio de 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. Deliberação nº 02 de 13 de abril de 2015. Dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: 2015.

Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.



Capítulo 4

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DOCENTE E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

DINAMARA PEREIRA MACHADO

Educação superior, formação docente e inteligência artificial: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo

Dinamara Pereira Machado¹¹

Resumo:

O texto examina os desafios e possibilidades da educação superior brasileira, com foco na formação docente e na incorporação da inteligência artificial (IA), articulando revisão de literatura, análise de políticas públicas recentes e relato de experiência prática em uma instituição privada de ensino no sul do Brasil. Aponta algumas mudanças no ensino superior, principalmente na EAD e nos cursos de licenciaturas oriundas das mudanças regulatórias recentes, como o Decreto nº 12.456/2025 e as Portarias MEC nº 378 e 381/2025. Reforça o impacto da EAD na representatividade de mais de 50% das matrículas no ensino superior brasileiro, com mais de 10 milhões de estudantes em 2024. Apesar desses desafios, o ensino superior continua sendo um diferencial importante no mercado de trabalho. O texto dialoga com as ideias de Milton Santos, especialmente sua análise crítica da globalização. A pesquisa relatada adota a pesquisa-ação como metodologia, combinando ação prática com investigação científica. O relato de experiência descreve a implementação de um programa de formação para professores voltado ao uso ético e responsável da IA. A partir da experiência demonstramos que: dificuldade de alguns usuários em avançar no uso da ferramenta; desenvolvimento de habilidades de curadoria por parte de apenas uma parcela dos professores; limitações da IA gratuita (restrições legais, como a Lei Geral de Proteção de Dados, e limitações de conteúdo); Viés nos resultados gerados pela IA, com predominância de perspectivas machistas, homofóbicas e violentas em temas sensíveis; Repetitividade temática, mesmo com a criação de agentes. Esses desafios evidenciam que, apesar da narrativa sedutora de que a IA pode ser agente de transformação, ela ainda pode funcionar como instrumento de exclusão e manipulação, caso não seja utilizada de forma crítica e ética.

Palavras-chave: Educação superior; formação docente; inteligência artificial; formação dos formadores; globalização.

INTRODUÇÃO

A pesquisa Educação Superior, Formação Docente e Inteligência Artificial: desafios e possibilidades no Brasil Contemporâneo, se estrutura a partir de revisão de literatura acerca de formação de professores, educação superior e inteligência artificial e se relaciona com relato de experiência desenvolvido ao longo de um ano dentro do território do ensino privado, em instituição no sul do Brasil, com alcance global. Consta pesquisa um relato de experiência que busca mesclar as três categorias pesquisadas anteriormente, constituindo-se como pesquisa-ação e

¹¹ Doutora em Educação e Currículo - PUC SP; Pós-Doutora em Educação - UNED, Madrid, Pós-doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG.

revisão de literatura. O texto da pesquisa plantado e cultivado se formou como aprendizagem realizada durante o período de pós-doutoramento Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas – PPGCSA, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a supervisão da Profa. Silmara Carneiro e Silva, docente do quadro permanente de professores do programa, vinculada à linha de Pesquisa História, Cultura e Cidadania e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPPS.

A educação superior brasileira vive um momento de profundas transformações, marcado pela expansão da Educação a Distância (EaD), pela emergência de novas tecnologias e pela necessidade de repensar a formação de professores diante dos desafios sociais, econômicos e culturais do país. Uma das transformações em curso está sendo impulsionada por mudanças regulatórias, o Decreto nº 12.456/2025 e as Portarias MEC nº 378 e 381/2025 que estabeleceram um novo marco regulatório para a Educação a Distância (EaD), definindo três formatos de oferta para cursos de graduação:

- Presencial: até 30% da carga horária pode ser EaD.
- Semipresencial: exige ao menos 30% de atividades presenciais físicas e 20% presenciais síncronas mediadas por tecnologia.
- EaD: com diretrizes mais rigorosas para garantir qualidade acadêmica.

A EaD já representa mais de 50% das matrículas no ensino superior brasileiro, com mais de 10 milhões de estudantes matriculados em 2024. A modalidade anteriormente nominada, a partir do decreto passou ser nominada como formato, se consolidou como uma alternativa estratégica, especialmente para públicos que enfrentam barreiras geográficas, econômicas e buscam por flexibilidade de dia e horário para realização do curso superior.

Contudo, o crescimento acelerado da EaD trouxe desafios como:

- Altas taxas de evasão (em alguns cursos, superiores a 60%).
- Preocupações com a qualidade pedagógica.
- Pressão sobre pequenas instituições, que enfrentam dificuldades financeiras frente à concorrência com grandes redes.

Em contrapartida o ensino superior continua sendo um diferencial importante no mercado de trabalho. Segundo o relatório Education at a Glance 2025 da OCDE, brasileiros com diploma de ensino superior ganham, em média, 148% a mais do

que aqueles com apenas o ensino médio. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios como:

- Apenas 20,5% da população adulta possui ensino superior completo;
- 25% dos estudantes abandonam o curso após o primeiro ano;
- 24% dos jovens entre 18 e 24 anos estão fora da escola e do mercado de trabalho (NEETs).

Relembramos no referido momento Milton Santos, que na obra *Por uma outra globalização*, discute a globalização como fenômeno que redefine relações econômicas, sociais e culturais, não é homogênea nem neutra. Para Milton Santos, ela se apresenta sob três faces distintas: fábula, perversidade e possibilidade.

- A globalização como fábula é a narrativa sedutora propagada pelas elites e pela mídia, que promete um mundo interconectado, igualitário e pleno de oportunidades. Essa visão idealizada sustenta o mito da “aldeia global”, mas oculta as desigualdades estruturais que persistem e se aprofundam.
- Por outro lado, a globalização como perversidade revela a realidade vivida pela maioria. Nesse cenário, a informação e o dinheiro são instrumentos de manipulação e exclusão, enquanto a lógica do mercado impõe um regime totalitário do consumo, denominado por Santos de globalitarismo. A competitividade extrema gera desemprego, fome, pobreza e a erosão de valores humanos como solidariedade e compaixão. A educação, nesse contexto, é desvalorizada e transformada em mercadoria, reforçando a marginalização cultural e social.
- Apesar disso, Milton Santos aponta para a globalização como possibilidade, uma alternativa baseada na solidariedade, na justiça social e no respeito às culturas locais. Essa proposta exige uma reorganização das relações globais, orientada pela dignidade humana e pela cooperação entre os povos, superando o pensamento único que sustenta o modelo neoliberal.

Para compreender a dinâmica atual, Santos identifica quatro elementos estruturantes: unidade da técnica, que padroniza comportamentos; convergência dos momentos, que conecta eventos globais simultâneos; motor único, a busca

incessante pela mais-valia; e cognoscibilidade do planeta, que permite explorar o mundo de forma lucrativa. Esses fatores, aliados à ideologia dominante, reforçam um sistema excludente que privilegia poucos e sacrifica muitos.

Concordamos com a crítica de Milton Santos é, portanto, um convite à reflexão e à ação: construir uma globalização solidária, que valorize a diversidade, a autonomia local e uma consciência universal capaz de promover justiça social. Essa é a essência de “Por uma outra globalização” — um chamado para transformar a perversidade em possibilidade.

Diante do cenário posto, plantamos uma pergunta central na pesquisa: Será a inteligência artificial uma possibilidade para transformar a sociedade e a formação de professores?

DESENVOLVIMENTO

Partindo da necessidade de configurar o cenário do relato de experiência revisitamos o conceito de território em Milton Santos que é profundamente ligado à sua visão crítica da geografia e à centralidade do espaço como categoria de análise. Embora ele não tenha dado ênfase ao conceito de território em seus primeiros trabalhos, a partir dos anos 1980 e especialmente nos anos 1990, ele passou a abordá-lo com mais profundidade, principalmente por meio dos conceitos de "território usado" e "configuração territorial".

Principais aspectos do conceito de território em Milton Santos:

1. Território usado: o território não é apenas um espaço físico delimitado, mas sim o espaço apropriado e transformado pelas ações humanas, especialmente pelas relações sociais, políticas e econômicas. O "território usado" é aquele que está em constante transformação, resultado da interação entre a sociedade e o espaço.
2. Configuração territorial: Refere-se à forma como os elementos do território (infraestruturas, fluxos, redes, técnicas, normas) se organizam em determinado momento histórico. Essa configuração é dinâmica e reflete as relações de poder e os interesses em jogo.

3. Território como espaço de poder: entende o território como um instrumento de controle, onde o poder se manifesta por meio da regulação do uso do espaço. Isso inclui tanto o poder do Estado quanto o das empresas e instituições que moldam o território conforme seus interesses.
4. Crítica à visão fragmentada do território: Ele critica abordagens que tratam o território apenas como um espaço físico ou administrativo, defendendo uma visão mais complexa e integrada, que leve em conta os aspectos sociais, culturais, técnicos e econômicos.
5. Globalização e território: Em sua análise da globalização, mostra como o território é reorganizado pelas lógicas do capital global, criando desigualdades e novas formas de exclusão e inclusão territorial

Partindo dos princípios que compõe o conceito de território configuramos o território e os sujeitos da pesquisa. Instituição de ensino privada, com alcance global, destinada para os falantes de língua portuguesa, com programas específicos de internacionalização, com cursos em diferentes níveis de ensino (EJA, técnico, graduação, pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* e cursos livres.) Com quadro de docente e administrativos de aproximadamente 2 mil colaboradores. Infraestrutura departamental, com fragmentação em escolas por predominância epistemológica e distinção entre acadêmico e administrativo. Afunilando o escopo, o relato de experiência deu-se a partir de 147 sujeitos da pesquisa (professores e professoras) que atuam diretamente com os cursos de formação de professores.

Para fazer leitura e análise nos propusemos em adotar a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa qualitativa que combina ação prática com investigação científica, sendo muito utilizada nas áreas de educação, ciências sociais, saúde e gestão. Ela é especialmente útil quando o pesquisador deseja intervir em uma realidade social ao mesmo tempo em que a estuda. Conforme nos ensina Thiollent “pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.” (2011, p. 4).

Características principais da pesquisa-ação:

1. Participação ativa:

- Os participantes da pesquisa (professores, alunos, profissionais, comunidade etc.) não são apenas objetos de estudo, mas colaboradores ativos no processo de investigação.

2. Ciclo contínuo:

- A pesquisa-ação segue um ciclo iterativo de:
 1. Diagnóstico do problema
 2. Planejamento da ação
 3. Implementação da ação
 4. Observação dos resultados
 5. Reflexão e replanejamento

3. Transformação da realidade:

- O objetivo não é apenas compreender um fenômeno, mas melhorar práticas e resolver problemas concretos.

4. Integração entre teoria e prática:

- A pesquisa-ação busca produzir conhecimento aplicável, conectando a teoria acadêmica com a prática cotidiana.

5. Flexibilidade metodológica:

- Pode usar diversas técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação participante, grupos focais, diários de campo, entre outros.

Tipos de pesquisa-ação

- Pesquisa-ação participativa: foco na transformação social com forte envolvimento da comunidade.
- Pesquisa-ação estratégica: usada em contextos organizacionais para melhorar processos.

- Pesquisa-ação educacional: muito comum em escolas, com professores pesquisando sua própria prática pedagógica.

Num território em desenvolvimento optamos em frisar que esta pesquisa se configura nos três tipos de pesquisa-ação, devido as seguintes justificativas:

- Pesquisa-ação participativa: a comunidade do (as) professores (as) participou de forma experiencial e multiplicadora em todas as fases.
- Pesquisa-ação estratégica: a utilização de inteligência artificial na intenção de aumentar eficiência dos (as) professores (as) na produção de materiais.
- Pesquisa-ação educacional: reflete a busca por compreender como as ações de formação impactaram na atuação docente.

Configurado o cenário de forma breve relembremos as temáticas que conduzem pesquisa, sendo eles: ensino superior, formação docente e inteligência artificial

A expansão da EaD é um fenômeno incontornável: em 2024, mais de 50% das matrículas de graduação foram realizadas nessa modalidade, liderada por grandes grupos privados. A preferência dos jovens pelo ensino remoto se explica pela flexibilidade, acessibilidade econômica e familiaridade com ambientes digitais. No entanto, essa escolha também revela riscos de superficialidade, evasão e precarização do trabalho docente, com casos de um professor para milhares de estudantes. O Decreto nº 12.456/2025 busca regulamentar a EaD, valorizando a mediação pedagógica e infraestrutura, mas também impõe restrições e evidencia interesses corporativos. O desafio contemporâneo é construir uma educação presencial, semipresencial e/ou EAD que seja formativa, crítica e humanizadora, combatendo os riscos da superficialidade e promovendo uma aprendizagem significativa.

A educação superior vive um momento de transformação profunda, marcado pela digitalização, pela pressão por eficiência e pela mercantilização do ensino. Autor como Santos apontam para uma tripla crise da universidade: de legitimidade, institucionalidade e hegemonia. Nesse contexto, modelos de gestão e práticas

pedagógicas inspiradas em Harvard oferecem caminhos para equilibrar inovação tecnológica, governança eficiente e preservação de valores acadêmicos.

A predominância da iniciativa privada na EaD, a tímida atuação das universidades públicas e a necessidade de fiscalização contínua pelo MEC/INEP evidenciam os contornos ideológicos e econômicos que moldam a educação superior brasileira. Experiências internacionais, como a UNED na Espanha, mostram que é possível oferecer EaD pública, gratuita e de qualidade, com foco na formação integral e inclusão social. No Brasil, projetos como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e grupos de pesquisa interdisciplinares buscam promover práticas inovadoras, inclusão e compromisso social.

Revisitamos dois modelos de ensino superior:

Métodos Harvard

Estudo de Caso, criado na Harvard Business School, esse método substitui aulas expositivas por análises de casos reais, estimulando a tomada de decisão e a reflexão crítica. Em tempos de digitalização, essa abordagem pode ser adaptada para ambientes virtuais, mantendo a centralidade da aprendizagem ativa.

- Negociação, baseado em princípios como separar pessoas do problema e insistir em critérios objetivos, esse método promove acordos éticos e sustentáveis. Na gestão universitária, pode ajudar a equilibrar demandas econômicas com a missão acadêmica, evitando que a universidade se reduza a um fornecedor de mão de obra.
- Project Zero e Educação para a Compreensão
Embora não seja um modelo de gestão, o Project Zero enfatiza a compreensão profunda e o pensamento crítico, oferecendo um contraponto à superficialidade que pode acompanhar a tecnocracia educacional.

Sistema Dual

O Sistema Dual de Ensino configura-se como um modelo educacional híbrido que articula a formação teórica em instituições de ensino com a formação prática em ambientes profissionais, como empresas. Fundamentado na lógica do "learning

by doing", esse modelo consolida conhecimentos em sala de aula por meio de sua aplicação no cotidiano do trabalho.

Na Alemanha, o sistema dual se estrutura sobre princípios definidos por autores como Greinert (1995) e Raggatt (1988), pontuando seu caráter estruturado e eficaz. Deißinger (2015) o analisa como uma “boa prática” da formação profissional, e Euler (2013) explora seu potencial de adaptação internacional. Revisões sistemáticas, como as de Sousa et al. (2023), identificam fatores críticos para sua implementação bem-sucedida, com ênfase na integração institucional, adaptação tecnológica e cooperação universidade-empresa.

O modelo tem sido adaptado ao ensino superior: em Baden-Württemberg, existe experiência de dupla titulação e integração curricular desde os anos 1970, conforme Durazzi & Benassi (2018). Em Portugal, o CNE destaca a relevância da articulação teoria-prática em contexto universitário. Mais recentemente, o estudo de Filipe Gonçalves Sousa Macedo et al. (2019) sustenta que o modelo dual auxilia no alcance da autonomia, aprendizagem ao longo da vida e adequação curricular.

Programas de cooperação Brasil–Alemanha, conduzidos pelo MEC e GIZ (2020), evidenciam a eficácia do modelo dual aplicado à formação técnica brasileira, sobretudo em setores como energias renováveis. Instituições brasileiras de ensino superior, o “Dual ao Trabalho”, pautado no CEWIL canadense e no sistema alemão, com impacto positivo na empregabilidade.

O sistema dual fundamenta-se no entrelaçamento de saberes formais e práticos, visando à formação de profissionais capacitados técnica e socialmente. Ao expandir-se para o ensino superior, coloca em foco a articulação universidade-empresa, exigindo:

- cooperação institucional tripartite (estado, escola, empresa);
- formador-docente preparado;
- currículos responsivos às demandas tecnológicas.

O microterritório em que os (as) professores (as) estão inseridos (as) incorporaram há alguns anos o modelo dual na intenção e no desenvolvimento da práxis locorregional.

Os modelos/sistema de ensino superior citados acima não são soluções prontas, mas oferecem ferramentas para enfrentar os dilemas da educação superior na era digital. Ao integrar metodologias ativas, negociação ética e práticas pedagógicas voltadas para a compreensão, é possível construir uma educação inovadora e humanista, capaz de responder às demandas do século XXI sem perder sua essência formativa.

Apesar de pouco explorada lembramos que a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) no Brasil. Ela representa um marco importante para a integração da tecnologia na educação, com foco na inclusão, formação e inovação. Cria uma política articulada entre diferentes entes federados e setores governamentais para ampliar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais — com prioridade para os grupos mais vulneráveis. Eixos Estruturantes da PNED

1. Inclusão Digital

- Promoção de competências digitais e midiáticas.
- Ferramentas de autodiagnóstico.
- Certificação em competências digitais.
- Universalização da conectividade nas escolas.

2. Educação Digital Escolar

- Inserção da educação digital em todos os níveis e modalidades.
- Ensino de computação, programação, robótica.
- Cultura digital, direitos digitais e tecnologia assistiva.
- Formação de professores e gestores em competências digitais.

3. Capacitação e Especialização Digital

- Formação para o mundo do trabalho.
- Cursos técnicos, bootcamps, mestrados e doutorados.
- Requalificação de profissionais e servidores públicos.

4. Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em TICs

- Incentivo à ciência aberta e à inovação em tecnologias acessíveis.
- Parcerias internacionais e compartilhamento de recursos digitais.

Uma mudança significativa a partir da promulgação da Lei nº 14.533, ocorreu na Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passou incluir a educação digital como componente curricular do ensino fundamental e médio. Portanto, não se assuste se em breve tivermos um curso de licenciatura em Educação Digital, ou algo semelhante.

Continuando nossa construção de território partimos para formação inicial de professores, que continuamente ter suas regulações legais alteradas, tornando a atividade docente no ensino superior, ou seja, os formadores alternam currículos a partir das mudanças legais.

A Resolução nº 04/2024 representa um novo marco na formação de professores da educação básica, propondo uma estrutura curricular mais integrada, prática e conectada à realidade escolar. Com carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em quatro núcleos (formação geral, conteúdos específicos, extensão e estágio supervisionado), a resolução busca superar o antigo modelo “3+1”, promovendo a interdisciplinaridade, o contato direto com as escolas e a valorização da identidade docente. O desafio das instituições é construir projetos pedagógicos democráticos, fortalecer parcerias com redes de ensino e garantir que a formação seja ética, crítica e comprometida com a qualidade social.

Libâneo, referência na área, defende que a pedagogia é “o campo que se ocupa do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana”. Para ele, “a pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem”, configurando-se como ciência da educação. Concordamos com Libâneo que destaca a especificidade da atuação do pedagogo:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva (2004, p. 118).

Segundo o autor, a formação do professor e do pedagogo não pode ser realizada em um único curso, pois “a atividade profissional do professor realiza uma

forma específica de trabalho pedagógico (ensino) e a atividade profissional do pedagogo se desenvolve em um amplo leque de práticas educativas (informais, não formais e formais)".

Optamos por uma questão de espaço de caracteres restringir configurações epistemológicas a respeito de inteligência artificial e expomos nossa perspectiva. A incorporação da inteligência artificial (IA) na educação traz oportunidades e desafios inéditos. Por um lado, a IA pode personalizar o ensino, adaptar trilhas de conteúdo e potencializar a ação docente. Por outro, há riscos de exclusão digital, perpetuação de desigualdades e precarização do trabalho docente. A humanização da IA passa pela criação de sistemas empáticos, naturais e culturalmente adequados, que respeitem a diversidade dos estudantes e fortaleçam a interação humana.

Passamos de forma sucinta demonstrar o relato de experiência. Na firme intenção de seguir a afirmação exposto Gramsci "Odeio os indiferentes. Acredito que viver signifique tomar partido. [...] Os indiferentes são o peso morto da história.". Em meados de fevereiro do ano corrente, após uma breve conversa com professores usuários sagazes de inteligência artificial para produção de banco de questões e texto, produção de videoulas, de correção de atividades e tantas outras facilidades para o trabalho docente, optamos na criação de uma formação para os formadores. Na intenção que estes docentes futuramente utilizassem a IA para suas atividades cotidianas, mas que também criassem atividades para ensinar os futuros profissionais da educação no uso ético e responsável da IA, estruturamos um curso, marcado por dois momentos: formação dos formadores, para reconhecimento de IA, para criação de prompts e desenvolvimento de agente para facilitar em outras atividades. Para esta atividade fora selecionado 40 profissionais, com diferentes níveis de acessibilidade tecnológica. Fato este de constituído por reconhecimento empírico. Os profissionais foram convidados a participar. Três etapas de formação que conduziram os profissionais para formar os demais membros do território total, formava-se naquele momento um fragmento do grupo. O primeiro encontro presencial estiveram todos os convidados. Dois professores (usuários sagazes), realizaram momento de introdução à temática, desde localização de IA gratuita na web até explicações conceituais de IA e suas aplicabilidades. Passado este momento, a pesquisadora que relata este caso,

iniciou uma série de comandos para criação de um prompt que futuramente seria utilizado para criação de questões. Momentos de tensão e reconhecimento por parte dos professores do que poderia ser uma ferramenta aliada e/ou que poderia lhe retirar o espaço de trabalho. No segundo encontro presencial, após uma conversa inicial manteve-se a criação de prompt para banco de questões. No terceiro encontro, os usuários sagazes realizaram as etapas de criação de agente. Ou seja, ao mesmo tempo que se aprendi de forma teórica se realiza as práticas. Destes três momentos configurou-se que utilizar IA gratuita para realização da IA como ferramenta institucional seria inviável diante da Lei Geral de Proteção de Dados e da ineficiência limitada de conteúdo. De forma imediata, a alta gestão a partir da demonstração dos dados, optou em fazer assinatura para todo o conjunto de 146 professores. Os (as) professores (as) tornaram-se multiplicadores e realizaram capacitação de todos os profissionais envolvidos naquele microterritório. Durante o ano de 2025, produziram com uso de inteligência artificial aproximadamente 3 mil questões, com liderança de uma professora, conduzindo o grupo de professores para produção. Para criação de questões fora criado prompts específicos, rubrica de curadoria e divisão social de trabalho para não ocorrer sobrecarga. Resulta que: 146 licenças compradas sendo que 13 foram remanejadas para outros usuários. Os usuários iniciais não conseguiram avançar no uso da ferramenta de IA; Entre os 13 usuários, 8 desenvolveram habilidade de curadoria e 5 foram deslocados para outras atividades; Que apesar da criação de agente, o desenvolvimento de questões com temas como: movimentos sociais, étnico racial, gênero e outros, existe um predominância da IA apresentar uma perspectiva machista, homofóbica, de relação de violência com espaços socialmente vulneráveis; Que apesar do uso do agente as temáticas tornam-se repetitivas.

O relato acima demonstra que apesar da narrativa sedutora de que a IA é a salvadora do mundo, como um grande agente de transformação do trabalho humano, persiste ainda em ser uma fábula perversa que está sendo construída como instrumento de manipulação e exclusão. Portanto, como profissionais deste tempo histórico, nos cabe transformá-la como uma possibilidade de justiça social e democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior e a formação de professores no Brasil enfrentam desafios complexos, que exigem políticas integradas, inovação pedagógica, respeito aos direitos humanos e compromisso com a inclusão. A inteligência artificial, quando humanizada e utilizada de forma ética, pode ser uma aliada na democratização do ensino e na valorização do trabalho docente. O futuro da educação depende da capacidade de acolher as transformações tecnológicas, sem perder de vista a profundidade, a ética e o compromisso com o conhecimento e a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Censo Ensino Superior. Dados 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em out.2025

GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes: escritos de 1917*. Tradução e organização de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi. São Paulo: Boitempo, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.



Capítulo 5

**DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DAS ADOLESCENTES INFRATORAS E O
ENCARCERAMENTO DOS BEBÊS**

MÁRCIA REGINA MOCELIN

Direitos humanos na perspectiva das adolescentes infratoras e o encarceramento dos bebês

Márcia Regina Mocelin¹²

Resumo:

O tema central deste estudo é a socioeducação na especificidade dos direitos da menina/mãe em privação de liberdade e do bebê/criança privada dos seus direitos por estar junto a sua mãe. Tem por objetivo ampliar o debate sobre os direitos humanos com foco específico sobre as adolescentes que são mães e tornam-se adolescentes em conflito com a lei ou que estão grávidas e cometeram ato infracional e passarão seu período gestacional em privação de liberdade com o nascimento do bebê/criança ocorrendo neste espaço enquanto a mãe cumpre a medida socioeducativa. Neste recorte de trabalho pretende-se apresentar os dados brasileiros e do Estado do Paraná. Intenta-se demonstrar se ocorrem violações de direitos fundamentais da mãe e da criança analisando os serviços de proteção social e o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê a Proteção Integral para ambas enquanto submetidas ao sistema socioeducativo. O trabalho ora realizado ocorreu através da metodologia de levantamento bibliográfico e pesquisa documental, em uma perspectiva dialética da realidade. Os principais autores que formam o escopo da pesquisa são Gramsci, Mocelin, Costa, bem como as legislações pertinentes da área como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE, além do Levantamento Nacional/Relatório SINASE 2023 e o Relatório Adolescência, Maternidade e Privação de Liberdade: Mães e Gestantes no Sistema Socioeducativo 2022. Pode-se compreender inúmeras nuances através desta pesquisa, mas principalmente constata-se que há muito que se conquistar no campo das políticas públicas para a infância e a adolescência sob a égide da proteção integral sob a observância dos direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos da criança e adolescente. Privação de liberdade feminina. Maternidade. Estatuto da Criança e do Adolescente.

INTRODUÇÃO

(...) nos habituamos à ideia de ser “objeto sem vontade e sem subjetividade diante da máquina administrativa” (...). (Gramsci¹³, 2001, p.152).

Tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o olhar para os direitos e sua execução percebe uma vertente onde todos

¹² Pós-Doutora em Educação; Avaliadora do MEC/INEP; Professora na rede estadual de ensino regular e na Socioeducação do Paraná; Professora no ensino superior na FAEC; Sócia Fundadora, Presidente e Maestrina no Instituto Música e Arte (IMA).

¹³ Antônio Gramsci, em Cadernos do Cárcere, retrata algumas percepções sobre cultura, política e educação a partir do longo período que passou no cárcere.

os sujeitos são, ou deveriam ser respeitados em suas necessidades mais primárias. O Brasil sendo signatário desta Declaração, documento seminal na história dos direitos humanos, faz um esforço para contemplar em suas políticas públicas para a infância e adolescência os direitos a elas reservados, especialmente através de seu instrumento jurídico-político maior, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Compreendemos a construção da política de atendimento à criança e ao adolescente a partir da Constituição Federal de 1988, uma legislação construída sob a égide da democracia, cidadania e da justiça social. Ao passo da redemocratização do país, novas legislações e novas políticas se estabelecem buscando compreender os direitos humanos e a constituição da cidadania, de forma a se respaldar em elementos que renovassem a concepção a respeito dos direitos como um todo.

A Constituição Brasileira, em seu artigo 227, juntamente à Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU de 1989 são instrumentos de extrema relevância que promovem e dignificam a humanidade. Sendo assim, no que se refere aos direitos e deveres compostos pela legislação nacional, que visam possibilitar a humanização e a dignidade da pessoa humana. Conforme o artigo da Constituição Federal, referenciado anteriormente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Logo após a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, ocorreu a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, que ainda hoje é considerada um dos principais instrumentos de promoção dos direitos humanos com um número muito grande de países que a subscrevem.

Em 1990, o Brasil sancionou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, legislação que trata exclusivamente das crianças e adolescentes e não mais agora

como sujeitos contidos em uma “Doutrina da Proteção Irregular”, mas sim, como sujeitos de direitos dentro da “Doutrina da Proteção Integral”. O Estatuto da Criança e do Adolescente é derivado do artigo 227 da Constituição Federal. “Estatuto este que vem para assegurar à criança o direito de ser criança, imprimindo uma conotação de proteção desta criança na sua íntegra. Passa-se de objeto para sujeito de direitos” (Mocelin, 2007, p. 44).

Entendemos que a redemocratização do país e as mudanças que as legislações trouxeram mudam a visão sobre os direitos humanos e trazem para além da escrita a contribuição principal de inclusão dos sujeitos de direitos na vida da sociedade. A história aponta as mudanças de pensamento de sua sociedade, a partir da própria história. “Assim sendo a história dos direitos humanos é a própria história, ou seja, nascem sob determinadas circunstâncias urgindo por uma nova luta em defesa de novas liberdades” (Mocelin, 2019, p. 101).

Mas, importa pensar ainda, quando os direitos humanos ficam tão em evidência? E a resposta quase pronta, que nos faz compreender que as políticas são criadas e legitimadas à medida que os direitos são rompidos, violados, desrespeitados e que levam à exclusão.

Transfigurar de um status de uma sociedade excludente para sociedade que configure-se como sociedade inclusiva, e que a igualdade de oportunidade esteja minimamente implantada requer o desenvolvimento de políticas públicas que pense o SER enquanto HUMANO, que possui limites e limitações, e que dentro do seu preceito pode contribuir socialmente a partir de suas diferenças. (Machado; Mocelin, 2018, p. 143).

A partir de 1980 a sociedade passa a participar das mudanças compreendendo a importância desta para que os estereótipos do passado sejam quebrados. Sempre é importante refrescar a memória da história para não incorrer nos mesmos obstáculos e problemas que já frearam o avanço da sociedade por muito tempo, por isso usufruímos das políticas e legislações nacionais e internacionais em benefício de uma sociedade que cresce e se preocupa em melhorar continuamente suas ações em benfeitoria própria.

2 DIREITOS DA MENINA/MÃE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E DO BEBÊ/CRIANÇA.

Em se tratando de direitos de crianças e adolescentes este estudo tem a intenção de perceber a socioeducação na especificidade dos direitos da menina/mãe em privação de liberdade e do bebê/criança privada dos seus direitos por estar junto a sua mãe. Tem por objetivo ampliar o debate sobre os direitos humanos com foco específico sobre as adolescentes que são mães e tornam-se adolescentes em conflito com a lei ou que estão grávidas e cometeram ato infracional e passarão seu período gestacional em privação de liberdade com o nascimento da criança ocorrendo neste espaço enquanto a mãe cumpre a medida socioeducativa.

O recorte deste trabalho pretende apresentar os dados do Brasil e do Estado do Paraná, demonstrando se ocorrem violações de direitos fundamentais da mãe e da criança analisando os serviços de proteção social e o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê a Proteção Integral para ambas enquanto submetidas ao sistema socioeducativo.

Existem muitas diferenças entre o sistema prisional e o sistema socioeducativo, por isso vamos nos remeter somente às questões que envolvem adolescentes no sistema socioeducativo. Como dito anteriormente, é um recorte muito específico sobre o Brasil com foco no estado do Paraná, o que não nos impede de demonstrar e comparar os dados com outros estados no Brasil.

Partimos da concepção de que o bebê/criança não pediu, ou, fez algo para fazer parte do sistema socioeducativo e que por dele fazer parte nesta singularidade de sua genitora exige medidas de proteção de maneira integral.

Todavia existem muitas diferenças entre o preso adulto e o preso adolescente que está, ainda, em formação, considerado em seu sentido amplo. Ambos, o preso adulto e o preso adolescente, passam a fazer parte do sistema por terem cometido algum delito e então a partir deste terem decretadas suas penalidades a serem cumpridas (Mocelin, 2015, p. 97).

Socioeducação, menina, mãe, adolescente, maternidade, filhos, bebês, crianças, são palavras carregadas de significado e significação, principalmente quando observadas sob a ótica da violação de direitos. Aqui analisamos duas conjugações: Ser mãe adolescente, cometer um delito e cumprir a medida socioeducativa de privação de liberdade, ficando longe de sua criança e até perdendo o poder familiar; e/ou cometer um delito estando grávida e cumprir a gestação e nascimento do filho em medida socioeducativa privada de liberdade.

Como os seus direitos são preservados ou violados em ambos os casos e/ou, como os direitos da criança são violados e preservados em ambos os casos é uma discussão interessante e profícua para compreender as mudanças e necessidades de políticas públicas específicas.

Quando se trata da mulher adulta que cometeu um crime e está presa em situação de gravidez ou com filhos muito pequenos, são consideradas as Regras de Bangkok (Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras – Resolução 16/2010 de 22 de julho de 2010) ou o Marco Legal da Primeira Infância que permite substituir a prisão preventiva por domiciliar das mães de crianças com até 12 anos de idade.

Para as meninas adolescentes infratoras que são mães ou que são gestantes quando ingressam no sistema socioeducativo, o que rege, e objetiva protegê-la, é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Muito se discute sobre até onde o direito é efetivamente garantido, tanto para a adolescente, quanto para o bebê ou filhos desta.

Ainda cabe ressaltar que independente de ser adulta ou adolescente as meninas/mulheres passam por situações das mais distintas, como o histórico de violência familiar e a questão da maternidade, o uso de substâncias psicoativas relacionado com perda financeira, entre outras questões também problemáticas importantes de serem analisadas.

Historicamente, a ótica masculina tem sido tomada como regra para o contexto prisional, com prevalência de serviços e políticas penais direcionados para homens, deixando em segundo plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade, entre tantas outras nuances. Há grande deficiência de dados e indicadores sobre o

perfil de mulheres em privação de liberdade nos bancos de dados oficiais governamentais, o que contribui para a invisibilidade das necessidades dessas pessoas. O principal marco normativo internacional a abordar essa problemática são as chamadas Regras de Bangkok – Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Essas Regras propõem olhar diferenciado para as especificidades de gênero no encarceramento feminino, tanto no campo da execução penal, como também na priorização de medidas não privativas de liberdade, ou seja, que evitem a entrada de mulheres no sistema carcerário (CNJ, 2016, p. 9-10).

Com isso, buscaremos agora entender um pouco mais sobre os dados que temos em relação à situação de gravidez precoce na adolescência e em específico das adolescentes infratoras no Brasil e no Paraná.

Em se tratando da gravidez na adolescência, segundo o Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Nascidos Vivos - SINASC, cerca de 380 mil partos foram de mães com até 19 anos de idade em 2020, correspondendo a 14% de todos os nascimentos no Brasil. No Paraná, ainda conforme este Sistema, dos 153.482 nascidos vivos no estado, 18.883 foram de mães com menos de 20 anos, representando cerca de 12,3% do total de nascidos vivos no ano de 2020 (SESA, 2021).

Questões que correspondem à estrutura da sociedade compõem parte dos problemas da gravidez na adolescência. Os riscos e problemas associados à gestação na adolescência são muitos, e afetam não somente as adolescentes, mas também os recém-nascidos. A respeito dos aspectos característicos desse processo, meninas e adolescentes pobres sofrem para além dos riscos da maternidade precoce, com impactos que podem ser sentidos por toda a vida. De acordo com dados do IBGE, as maiores taxas de gravidez na adolescência ocorrem entre jovens de 10 a 19 anos mais pobres e com menor escolaridade, dado este que será melhor discutido em outro momento do presente estudo.

Em se tratando do aspecto social e de gênero, a gravidez nesse período pode estar associada à evasão escolar, ao desemprego, situações de violência e negligência, entre outros, que se relacionam também ao próprio cumprimento de medidas socioeducativas.

Tabela 1 - Adolescentes gestantes e/ou com filhos, em restrição e privação de liberdade, em 2023 (Brasil)

Condições	Internação Provisória	Semiliberdade	Internação	Internação sanção	Total
Meninas gestantes e/ou com filhos	33	34	173	4	241
Meninos com filhos	14	13	28	0	55
Total	44	47	201	4	296

Fonte: Brasília, 2023.

Org. As autoras.

Conforme dados disponibilizados pelo Levantamento do SINASE (2023), percebe-se que o sistema socioeducativo brasileiro é majoritariamente masculino. Até a data do exposto, fora registrado um total de 11.664 (onze mil seiscentos e sessenta e quatro) adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo de restrição e privação de liberdade. Deste montante, apenas 4,3% são adolescentes do sexo feminino. Nesse ínterim, considera-se um elemento interessante a ser destacado o fato de que, nesse período, 241 (duzentos e quarenta e um) adolescentes se encontravam gestantes e/ou mães, em meio ao sistema socioeducativo a nível nacional, cujo valor, em relação ao todo, é digno de atenção (Brasília, 2023). Destaca-se que a maior parte das adolescentes gestantes se encontram em internação, seguido de semiliberdade e internação provisória. Cabe ressaltar que, no presente estudo, não analisaremos os dados dos meninos que são pais e estão em privação de liberdade.

As medidas de internação, mais graves em comparação com as demais, ao representarem a maior concentração de dados relacionados à gravidez na adolescência, apresentam também outra questão de enorme relevância: o nível de cuidado e tipo de convivência da mãe com o filho. A respeito disso, Arruda (2022, p. 31) afirma “[...] a convivência de mães e filhos em instituições privativas de liberdade gera impactos de diversas naturezas”.

Especificamente em relação às gestantes e mães, como é sabido, é garantida a convivência da criança e da mãe nas CASE (art. 8º, § 10, ECA; art. 63, § 2º, Lei do Sinase), mas as instalações inadequadas, insalubres e a própria concepção da privação de liberdade em si, que, ainda que em medida socioeducativa, focam no controle, na contenção e na segurança, colocam na berlinda se a decisão atende, de fato, ao princípio do melhor interesse (Arruda, 2022, p. 30).

Segundo o Relatório Adolescência, Maternidade e Privação de Liberdade: Mães e Gestantes no Sistema Socioeducativo (2022): “Há incidência em quase todas as unidades da federação. Levando em conta aquelas que responderam às solicitações do Instituto Alana com frequência, a exceção foi apenas Mato Grosso e Paraná” (Arruda, 2022, p. 49).

O Paraná é referência nacional no atendimento socioeducativo, e no estado há 19 (dezenove) Centros de Socioeducação e 9 Casas de Semiliberdade. Há 2 unidades de internação definitiva que atendem adolescentes do sexo feminino, sendo o Cense Joana Miguel Richa localizado em Curitiba e o Centro de Socioeducação de Cascavel I, que em 2019, passou a atender meninas em cumprimento de medida socioeducativa.

Em se tratando das referidas unidades de socioeducação, conforme o Departamento de Atendimento Socioeducativo, há no Paraná um total de 28 unidades, sendo que destas, apenas 3 acolhem adolescentes do sexo feminino (Cense Joana Miguel Richa, Semi feminina de Curitiba e Cense I de Cascavel), e 4 do sexo feminino e masculino (Cense de Ponta Grossa, de Curitiba, de Londrina e de Foz do Iguaçu). Destaca-se a ínfima quantidade quando comparado ao dado total, possivelmente devido a diferente demanda e a própria oferta, cuja alocação e a disponibilidade da prestação dos serviços representam os principais indicadores. De acordo com pesquisa *in locus*, no ano de 2024 no Cense Joana Richa, não há nenhuma adolescente grávida ou mãe. Não há informações oficiais quanto ao Cense Cascavel I, pois, o mesmo, é recente na conjuntura da socioeducação.

Acerca das políticas públicas, as mesmas atuam enquanto ferramenta para a efetivação dos direitos fundamentais, tão caros a todos, e em especial àqueles em situação de vulnerabilidade social. Quando o Poder Executivo não contribui com a produção ou principalmente a publicização das informações, torna inefetivas as políticas. Dessa forma, Carvalho (2019, p. 774) reflete:

A relação entre os direitos sociais e as políticas públicas que procedem à sua realização prática é de extrema importância, pois reside nas políticas públicas a efetiva valorização estatal dos designados direitos sociais não poucas vezes depreciados. Ao levar em conta essa perspectiva, os direitos fundamentais definem-se e aplicam-se como uma espécie de marco ou programa que guia ou orienta as políticas públicas dos Estados ao contribuir para as instituições democráticas.

Pensando em direitos sociais fundamentais, a ligação com as políticas públicas, Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas e os programas efetivados para a socioeducação, faz com que entremos em uma seara um pouco mais delicada e complexa, que é o direito da criança como prioridade para a sua formação física, cognitiva, intelectual, dentre outras.

Ao nos envolvermos com a pauta em questão, provocou-nos o questionamento da maneira como ocorrem as relações da criança que nasce e cresce em espaço de restrição de liberdade. Considerando o direito da mãe em ter próximo de si o seu filho, e de ter seus direitos não violados, pensa-se até que ponto é legítimo estar também “encarcerado”. Garante-se um direito e viola-se outro? Desta forma, buscamos pensar em conjunto e compreender a mão dupla dos direitos humanos, considerando a dicotomia entre a necessidade dos cuidados maternos e a privação de liberdade para que esses sejam garantidos. Que benefícios ou malefícios podem ser causados a um recém-nascido convivendo com sua genitora em cárcere?

Quando um progenitor é preso, a criança continua aos cuidados da mãe, porém quando a mãe é presa, geralmente o abandono acontece. E no espaço prisional, que é um ambiente impróprio, sem meios adequados para locomoção e onde a permissão para o uso de objetos que estimulam seu crescimento não é livre, se acaba aprisionando o bebê junto com a mãe e desenvolvendo negativamente o crescimento da criança, o que afeta afetiva, psicossocial e motoramente. A maternidade traz em si também a vantagem de a mulher olhar para um futuro de forma diferenciada. As questões econômicas refletem na forma como será gerida a criança (Mocelin, Machado, 2020, p. 174).

A sociedade brasileira é patriarcal, violenta e estruturalmente machista, reforçando a discriminação das mulheres de maneira naturalizada. Conforme Luciane de Paula e Carolina Gomes Sant’ana (2022, p. 7557) “as ideologias patriarcais e conservadoras de inferioridade e objetificação da mulher, resultam em

uma forma de opressão sistemática, enraizada nas estruturas constituintes da sociedade”. A respeito disso, Silva, Trejos-Castillo e Molin (2020) apontam que:

[...] o padrão de desenvolvimento econômico, imposto pelo capitalismo que é global, somado às particularidades políticas, sociais e culturais dos territórios nacionais, repercute na adoção de padrões de administração das relações sociais próprias nos diferentes países (Silva; Trejos-Castillo; Molin, 2020, p. 54).

Para que os direitos sejam respeitados e humanizados, de forma a promover a cidadania, é importante trazer à tona a discussão permanente sobre os direitos humanos, questionando se o ECA após 30 anos está conseguindo atuar de forma positiva na vida das crianças e dos adolescentes, tornando-os cidadãos participativos e com direitos devidamente respeitados.

No entanto, conceituar o adolescente, este indivíduo em condição peculiar de desenvolvimento, buscando compreender o tratamento diferenciado a que faz jus, não se constitui em tarefa simples. Ver o adolescente como sujeito de suas ações, como sujeito de direitos e obrigações nem sempre é de fácil compreensão para todos. Existem muitos mitos e preconceitos que impedem esta compreensão. Estes mitos e preconceitos têm gerado debates amplos, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, ocupando um largo espaço na mídia. O tema se torna ainda mais discutido quando desfocado do prisma da responsabilidade juvenil, para a pretensão inclusão do mesmo como matéria do Direito Criminal ou como assunto de elucubrações sociológicas (Mocelin, 2020, p. 36).

Ao revisitarmos novamente esta temática, reforçamos que é complexo e que necessita de muito debate e estudos da realidade brasileira, que possam conduzir a consciência daqueles que fazem as legislações, as políticas públicas e daqueles que transformam as determinações em realidade.

Sabe-se que os bebês e as crianças, indiferentemente se perto ou longe de suas mães, sofrerão prejuízos, mas cabe a nós, enquanto sociedade, perceber e lutar para estabelecer a importante e tênue relação entre perdas que podem ser irreparáveis, e mudanças estruturais que possibilitem uma convivência digna e que conduzam para o nascimento do novo ser humano a partir do bebê e da criança em cárcere.

Os bebês e crianças em cárcere têm o direito do convívio com sua progenitora, interrompidos ao término do período previsto em lei. Talvez esta mãe, que cumpre medida socioeducativa, tenha encontrado dentro do centro de socioeducação pela primeira vez os cuidados do Estado e o olhar de muitos, que

sequer a encontrava quando estava fora dele. O mesmo acontece com seu filho, de quem é retirado o direito da maternidade. Mesmo em situação extrema de isolamento, pode ter melhor condição de vida que muitas crianças que vivem à miserabilidade da sociedade, por isso a complexidade dos fatos referida anteriormente em nosso estudo.

O Brasil, através do ECA, respondeu aos anseios dos demais países que participam da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no que tange às crianças e adolescentes fazendo refletir acerca das políticas para as meninas/mães em estado de privação de liberdade. Apesar de tal relevância, destaca-se a necessidade da constante preocupação com as distintas demandas correspondentes ao contexto geral do cumprimento de medidas socioeducativas, de maneira intersetorial e atenta a questões complexas e importantes para esses sujeitos e para o Estado, como a gestação e a maternidade nesse âmbito, problemáticas das quais nessas poucas linhas nos atentamos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), foi instituído para garantir a preservação da cidadania, ao estabelecer um conjunto de normas visando a proteção integral de crianças e adolescentes. Essa legislação ganhou espaço na proteção dos princípios que a regem, além de servir como modelo para vários países que instituíram leis similares à nossa para a proteção de suas crianças e adolescentes.

O ECA apresenta uma série de artigos que compõem o arcabouço de medidas protetivas e socioeducativas previstas em seu texto legal. Outra legislação importante é a que se apresenta na Lei 12.594/12 e que institui o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Entre tantos pontos tratados por essas leis, nos interessa as medidas socioeducativas de internação para a proteção das mães e/ou gestantes.

A trajetória das políticas institucionalizadas para a criança e o adolescente no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, caracterizadas pela

importante passagem do conceito de criança ou adolescente em “situação irregular” para criança em “proteção integral”, com a participação efetiva da sociedade, aplicando os princípios contidos no ECA, mesmo com tantas contradições que esta luta encerra.

A ruptura entre as doutrinas de situação irregular amparada pelo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979) e o que o ECA (Lei nº 8.069/1990) propõe, reside principalmente em entender as crianças e adolescentes como sujeitos portadores de direitos e não mais como sujeitos em medida judicial. Dessa forma, altera-se o caráter punitivo da lei para o protetivo, fundamental nesse processo de priorização desses sujeitos. É nesse sentido que se faz de suma importância o estabelecimento do Observatório Estadual do Paraná da Socioeducação promovendo de certa maneira a visibilidade desta realidade. O observatório manifesta-se em si como um instrumento de alta confiabilidade e precisão para apontar como de fato as políticas acontecem e que resultados efetivos resultam na eficácia da socioeducação. O observatório estará efetivamente colaborando para que os dados possam de fato oficialmente existirem, evitando que as informações fiquem apenas com pequenos grupos que não representam a maioria.

Discorreremos sobre esse tema tão importante perpassando por vários assuntos como os direitos humanos, os direitos das crianças e dos adolescentes, as políticas públicas para a infância, os direitos dos bebês/crianças que nascem no cárcere, os direitos das mães, os deveres do Estado, enfim, os avanços e retrocessos e as lutas diárias e necessárias para que a proteção integral de crianças e adolescentes ocorra cumprindo o previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e sugerimos a instauração do Observatório da Socioeducação.

Considerando que o fenômeno da privação de liberdade de adolescentes mães e/ou grávidas perpassa expressões de violações dos direitos humanos – dado que afeta tanto estas quanto seus filhos – além da dificuldade em encontrar informações sobre o assunto, destaca-se a importância de existir um espaço específico que reúna as informações sobre tais violações, dentre outros indicadores que construam mecanismos de proteção, em conformidade com as legislações aqui postas e reverenciadas.

Gramsci, mesmo em cárcere, refletiu e nos fez sonhar com uma nova sociedade, em que as instituições possam ir além da cultura arraigada. Acreditamos

que é possível fazer o novo, assim trabalhamos diariamente: trazendo dos sonhos ações para concretização de uma nova realidade. Discutir a temática bebês e crianças em medida socioeducativa com sua mãe/menina/adolescente é, para além das fronteiras da legislação, tratar do humano com o coração e a alma que reside em cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Jalusa Silva de. Relatório – adolescência, maternidade e privação de liberdade [livro eletrônico]: mães e gestantes no sistema socioeducativo entre 2018 e 2021. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana, 2022. ISBN 978-65-88653-24-1. *E-book* 114p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República Casa Civil, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Levantamento Nacional de Dados do SINASE - 2023. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

CNJ. Regras de Bangkok: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em:

<https://carceraria.org.br/wpcontent/uploads/2018/01/documento-regras-de-bangkok.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

DEPARTAMENTO de Atendimento Socioeducativo: Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. [S. l.]. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Jus-tica-DireitosHumanosSEJUPedroGeamberaldino.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v. 4).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Brasília, DF: IBGE, 2022.

MACHADO, Dinamara Pereira; MOCELIN, Márcia Regina. A práxis revolucionária dos professores em EaD na concepção de Adolfo Sánchez Vázquez como garantia de direitos humanos. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Adolfo Sánchez Vázquez: para pensar a educação. Curitiba: CRV, 2018.

MOCELIN, Márcia Regina. Adolescência em conflito com a lei ou a lei em conflito com a adolescência: a Socioeducação em questão. Curitiba: Appris, 2016.

MOCELIN, Márcia Regina. Bebês encarcerados com direitos interrompidos. Revista Humanidades em Perspectivas | v. 2, n. 4 | Edição Especial “30 anos do ECA” – 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/76/64>. Acesso em: 28 maio 2024.

MOCELIN, Márcia Regina. Direitos humanos e adolescentes em conflito com a lei: estudo comparado Brasil – Espanha. *In*: VIEIRA, Marcelo de Mello e BARCELOS, Paulo Tadeu Righetti. Direitos da Criança e do Adolescente: Ato infracional e socioeducação construindo bases para um Direito Infracional Juvenil. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.

MOCELIN, Márcia Regina. Direitos humanos e os desafios na socioeducação. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

MOCELIN, Márcia Regina. Políticas públicas e atos infracionais: educação nos Centros de Socioeducação Infanto-Juvenil no Paraná. 148 f. 2007. Mestrado (Dissertação em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, UTP, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_marcia%20regina_mocelin.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

MOCELIN, Márcia Regina. O adolescente em conflito com a lei e a socioeducação. Curitiba: Instituto Memória, 2015.

PARANÁ - SESA. Número de gravidez na adolescência diminui no Paraná. Secretaria de Estado de Saúde. 2 fev. 2021. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Noticia/Numero-de-gravidez-na-adolescencia-diminui-no-Parana>. Acesso em: 28 maio 2024.

PAULA, Luciane de; SANT'ANA, Carolina Gomes. A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7556-7574, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78876/49208>. Acesso em: 4 maio 2024.

SILVA, Silmara Carneiro; TREJOS-CASTILLO, Elizabeth; MOLIN, Douglas Dal. Controle social e penal de adolescentes no Brasil e nos EUA. *Revistas Sociais & Humanas*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 53-67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/43125/pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

Parte



**DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO
PARA A CIDADANIA**



Capítulo 6

**INTELECTUAL ORGÂNICO E UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE À LUZ
DE GRAMSCI E DA REALIDADE DO PARANÁ**

**GUILHERME SACHS
JULIO CESAR FERREIRA**

Intelectual Orgânico e Universidades Públicas: Uma análise à luz de Gramsci e da realidade do Paraná

Guilherme Sachs¹⁴

Julio Cesar Ferreira¹⁵

Resumo:

O artigo propõe uma reflexão sobre o intelectual orgânico em Antonio Gramsci, analisando sua relevância nas universidades públicas do Paraná e suas implicações para a formação cidadã e a defesa dos direitos humanos. Parte-se da compreensão do intelectual orgânico como agente histórico e político que articula conhecimento, poder e emancipação, unindo teoria e prática na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Recuperando a tradição marxista e gramsciana, o estudo situa esse sujeito como protagonista na luta contra a hegemonia cultural e a dominação capitalista. A base teórica articula autores como Marx, Lukács, Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, Saviani e Chauí, que concebem a educação e o conhecimento como dimensões estruturantes da cidadania crítica. Marx e Lukács fornecem a fundamentação ontológica e histórica do trabalho intelectual; Gramsci o define como expressão orgânica de um grupo social em busca de nova hegemonia; Bourdieu revela as formas de poder e capital simbólico no campo acadêmico; e Boaventura, Saviani e Chauí defendem o caráter público e emancipador do saber frente ao neoliberalismo. No contexto paranaense, a Lei Geral das Universidades (LGU/PR) expressa o avanço da racionalidade gerencial sobre o ensino superior, restringindo a autonomia universitária e subordinando a educação a indicadores produtivistas. Diante disso, o professor universitário emerge como o novo intelectual orgânico: mesmo pressionado pela burocratização e precarização, atua como mediador entre o saber científico e as demandas sociais, exercendo uma práxis docente e política que forma consciências e afirma a educação como direito humano. Integrando perspectivas marxistas e pós-coloniais, o estudo reconhece a universidade pública latino-americana como campo de disputa hegemônica e território de esperança (Santos, 2010). A luta por financiamento, autonomia e valorização docente é também luta por cidadania e dignidade. Conclui-se que,

¹⁴ Doutorando em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestre em Estudos da Linguagem na área de concentração de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), graduado em Letras hispano-portuguesas pela UEL, em Pedagogia pela UEPG, em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e em Geografia também pela UNIMES. Membro do Núcleo de Estudos para a Paz da UEPG. Atualmente, atuo como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, ministrando aulas no Ensino Médio, na Licenciatura em Física e na Especialização em Ensino de Ciência e Tecnologia. Defendo uma educação intercultural e inclusiva. Anti-LGBTI+fóbico, pró-feminista, antirracista e, totalmente, avesso às desigualdades sociais. E-mail: guilherme.sachs@ifpr.edu.br.

¹⁵ Doutorando em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Especialista em Gestão Industrial pela UTFPR, Especialista em Gestão Educacional pela UNISUL, Especialista em Gestão de Negócios pela UFPR. Graduado em Ciências Contábeis-UEPG Professor Universitário. E-mail: juliocesarferreira@uepg.br

no Paraná e no Brasil, o intelectual orgânico (materializado na figura do professor) desempenha papel decisivo na defesa da universidade pública e na reconstrução do sentido democrático da educação, reafirmando-a como espaço de resistência, emancipação e afirmação dos direitos humanos.

Palavras-chave: Intelectual Orgânico; Universidade Pública; Formação Cidadã; Autonomia Universitária.

INTRODUÇÃO

O intelectual, na tradição crítica das Ciências Sociais, é compreendido como sujeito histórico que articula saber e poder, reflexão e práxis, conhecimento e compromisso ético com a transformação da realidade. Mais do que detentor de erudição ou domínio técnico, o intelectual é um agente social e político que intervém no mundo, operando nas fronteiras entre o pensamento e a ação, entre o campo científico e a vida cotidiana. Seu papel é inseparável da estrutura de classes, das disputas hegemônicas e das contradições que atravessam a sociedade capitalista.

No campo da filosofia marxista, a atividade intelectual é concebida como um trabalho socialmente determinado, e não como expressão autônoma do espírito. Para Marx (1978), a produção das ideias está intrinsecamente ligada às condições materiais de existência: “as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante”. A reflexão teórica, portanto, é sempre histórica e situada, condicionada pelas relações de produção e pelas formas de dominação vigentes. Georg Lukács (1923/2007) amplia essa perspectiva ao compreender que a consciência de classe é mediada por intelectuais que traduzem a experiência coletiva em linguagem crítica, transformando o saber em instrumento de emancipação.

É sobre essa base que Gramsci (1978, 1996) formula o conceito de intelectual orgânico, superando a distinção rígida entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para o pensador sardo, todo grupo social, ao emergir historicamente, cria organicamente seus próprios intelectuais, responsáveis por organizar o consenso, elaborar uma visão de mundo e dar direção moral e política à classe que representam. O intelectual orgânico, portanto, não é neutro: ele é parte ativa da luta pela hegemonia. Em contraposição ao intelectual tradicional, que se coloca como guardião de uma suposta neutralidade universal, o intelectual orgânico enraíza-se

em sua classe, participa das contradições do tempo histórico e atua na construção de um novo bloco histórico; aquele capaz de articular cultura, política e economia sob uma perspectiva transformadora.

Essa concepção de intelectualidade é inseparável da função educativa da sociedade. Para Gramsci, a escola e a universidade são instituições centrais na disputa pela hegemonia, pois nelas se formam as consciências, se legitimam os valores dominantes e se gestam as alternativas contra-hegemônicas. A universidade pública, especialmente, é um espaço estratégico de elaboração cultural e política, onde o intelectual orgânico pode atuar como mediador entre o saber técnico e a prática social, entre o conhecimento científico e as demandas da cidadania.

No contexto brasileiro contemporâneo, e particularmente nas universidades públicas do Paraná, essa função assume relevância singular. O professor universitário é simultaneamente trabalhador e produtor de conhecimento; agente de ensino, pesquisa e extensão; e sujeito político que atua nas fronteiras entre a academia e a sociedade. Sua prática não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica o cultivo da reflexão crítica, a formação cidadã e o engajamento em causas coletivas. É nessa interface entre educação, política e direitos humanos que o papel do intelectual orgânico se torna mais evidente.

Entretanto, a contemporaneidade impõe desafios profundos à universidade pública e à autonomia do trabalho intelectual. As reformas educacionais de orientação neoliberal, como a Lei Geral das Universidades (LGU/PR, 2021), introduzem uma lógica gerencial e produtivista que reduz a universidade a parâmetros quantitativos de eficiência, produtividade e custo-benefício. Sob o discurso da modernização e da gestão racional, instala-se um processo de mercantilização do conhecimento, no qual a formação humana e cidadã cede espaço à instrumentalização do saber para o mercado. Essa lógica afeta diretamente o exercício do professor como intelectual orgânico, pois restringe sua liberdade de cátedra, condiciona sua atuação à lógica da performance e esvazia o sentido público e emancipador da educação superior.

Pierre Bourdieu (1990) contribui para compreender esse cenário ao evidenciar que o campo acadêmico é também um campo de poder, atravessado por disputas simbólicas e estruturado pela distribuição desigual do capital cultural. Na sociedade neoliberal, o espaço universitário é tensionado entre a autonomia científica e as imposições econômicas, tornando-se um dos terrenos mais significativos da luta pela reprodução ou transformação da ordem social.

Nessa mesma direção, Marilena Chauí (2003) alerta para o risco de transformação da universidade em “organização social de serviços”, voltada para a lógica do mercado e esvaziada de seu papel crítico. Demerval Saviani (2008) reforça que a função da educação, numa perspectiva histórico-crítica, é a formação omnilateral do ser humano, ou seja, a construção de sujeitos conscientes de sua historicidade e capazes de intervir no mundo. A universidade, portanto, deve resistir à sua colonização pelo economicismo e reafirmar sua missão como espaço público de pensamento, criação e emancipação.

Do ponto de vista latino-americano, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a defesa de uma “universidade emancipatória” e de uma “ecologia dos saberes”, na qual a produção científica se articule com os saberes populares e as lutas sociais. Tal concepção amplia o papel do intelectual orgânico: ele não é apenas o especialista ou o docente, mas o articulador entre ciência e cidadania, entre universidade e sociedade civil, entre conhecimento e transformação.

Assim, compreender o intelectual orgânico nas universidades públicas do Paraná exige situá-lo na intersecção entre a teoria gramsciana e o contexto político brasileiro contemporâneo. O professor universitário, enquanto intelectual engajado, enfrenta a contradição entre a autonomia do pensamento e a heteronomia imposta pela política estatal; entre a missão pública da universidade e a lógica mercantil da produtividade; entre a formação crítica do cidadão e o tecnicismo voltado ao mercado.

Este artigo, portanto, tem como propósito analisar a atuação dos intelectuais orgânicos nas universidades públicas paranaenses, à luz da teoria gramsciana e das contribuições marxistas, bourdieusianas e latino-americanas. Busca-se compreender como esses sujeitos resistem às forças de homogeneização e controle, reafirmando a universidade como território de produção de contra-hegemonia, de defesa dos direitos humanos e de formação para a cidadania democrática. Adota-se uma abordagem teórico-crítica e dialética, entendendo a universidade como campo de disputa simbólica e material e o intelectual orgânico como sujeito mediador entre saber, ética e transformação social.

Nesse horizonte, a figura do professor universitário é resgatada como ator político e moral que, ao articular conhecimento e compromisso público, reafirma a função humanizadora da educação e a possibilidade de uma nova hegemonia baseada na solidariedade, na justiça social e na dignidade humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gramsci e o conceito de intelectual orgânico

Gramsci (1978, 1996) distingue os intelectuais tradicionais dos intelectuais orgânicos. Os primeiros são profissionais de saber que se percebem como independentes da sociedade, enquanto os segundos emergem das necessidades de classes ou grupos sociais específicos, desempenhando função articuladora entre a prática social e a teoria. Gramsci enfatiza que os intelectuais orgânicos são essenciais para a construção da hegemonia cultural, ao fomentar consciência crítica e ação coletiva. A revisão abaixo, abrange a leitura do parágrafo 49 do Caderno 4, do parágrafo 12 do Caderno 11 e do parágrafo 1 do Caderno 12, da obra Cadernos do Cárcere de Antônio Gramsci.

Ao investigar se os intelectuais constituem um grupo autônomo ou uma camada inerente a cada classe social, Gramsci conclui que o processo histórico de sua formação é complexo, dando origem a duas categorias principais: os intelectuais "orgânicos" e os "tradicionais". Para ele, todo grupo social emergente, a partir de sua função econômica essencial, gera organicamente seus próprios intelectuais. Estes conferem homogeneidade e consciência à classe, articulando sua função no mundo. O capitalista, por exemplo, cria o economista, e todo empreendedor exerce, em certa medida, uma função intelectual e organizativa para dirigir a sociedade. Contudo, ao surgir, uma classe também encontra categorias intelectuais pré-existentes, como o clero, juristas e filósofos. Estes "intelectuais tradicionais" têm uma continuidade histórica e uma aparente autonomia, sentindo-se mais ligados a seus predecessores do que à classe dominante, o que os faz parecer um grupo independente. A distinção entre orgânicos e tradicionais é, portanto, central.

A definição de intelectual não está numa essência da atividade intelectual em si, mas nas relações sociais em que ela se insere. A função primordial dos intelectuais é organizativa: eles constroem a hegemonia cultural e social de um grupo e administram o consenso e a coerção estatais. O "intelectual orgânico" é, assim, o organizador que articula os aspectos econômicos, políticos e ideológicos para sua classe. A relação dos intelectuais com a produção não é imediata, mas

mediada pelas esferas da sociedade civil e do Estado, que conectam sua função à estrutura social.

Gramsci contrapõe os intelectuais tradicionais, que herdaram funções do passado e mantêm uma aparente autonomia, aos intelectuais orgânicos, criados organicamente por uma classe social emergente para dar-lhe homogeneidade, consciência e consolidar a sua hegemonia. A função intelectual está associada ao exercício da hegemonia, a direção moral e cultural de uma classe. A classe dominante precisa de intelectuais para difundir seus valores e organizar o consenso, enquanto as classes subalternas só alcançam hegemonia quando criam seus próprios intelectuais orgânicos.

O pensador italiano discute a constituição dos intelectuais como grupo social, rejeitando uma separação rígida entre trabalho intelectual e manual. Ele propõe uma continuidade de graus, em que o intelectual é definido menos pelo tipo de trabalho e mais pela sua função social e pela sua relação com as estruturas de produção e direção. O desenvolvimento industrial e técnico ampliou a quantidade de pessoas que executam funções intelectuais, inclusive em atividades manuais que passaram a exigir raciocínio e planejamento. Isso cria novas camadas de intelectuais, que surgem organicamente das transformações da estrutura econômica e social.

A função dos intelectuais é de direção e organização, seja na produção (trabalho e técnica) ou na cultura e política (difusão de ideias). Esta função implica organizar, unificar e dirigir a sociedade, criando uma conexão entre a técnica e a política, entre a produção material e a hegemonia ideológica. Gramsci também pontua que existe uma hierarquia entre as atividades intelectuais, que vai dos criadores originais de filosofia e ciência (grau superior) aos administradores e divulgadores da cultura (graus inferiores).

O partido político é identificado como o local onde a função intelectual se concretiza, unindo intelectuais orgânicos e tradicionais. Ele é o mecanismo que "solda" essas duas categorias, elevando membros de uma classe à condição de intelectuais políticos capazes de exercer a direção moral, cultural e política na sociedade. O partido transforma militantes em intelectuais coletivos, organiza a vontade coletiva e cria a unidade entre o mundo intelectual e o produtivo.

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais se expande. Gramsci defende uma reforma educacional e uma escola única de cultura geral que una formação humanista e trabalho manual, equilibrando o intelectual e o instrumental. O objetivo é formar cidadãos dirigentes e um novo tipo de intelectual orgânico, superando a separação entre quem trabalha com as mãos e quem trabalha com o intelecto, consolidando a formação contínua de intelectuais orgânicos.

Gramsci compara o desenvolvimento dos intelectuais em diferentes países, notando, por exemplo, a ausência de uma classe tradicional nos EUA; o desenvolvimento harmonioso na França pós-Revolução, e o caráter cosmopolita e desagregado dos intelectuais italianos antes da unificação. As transformações modernas causam uma crise nas formas de intelectualidade tradicionais (religiosa, jurídica), que perdem vínculo com a base produtiva e a capacidade de interpretar as novas relações sociais. Simultaneamente, surgem novos intelectuais ligados às funções organizativas, científicas e técnicas.

O autor conclui que nenhuma classe domina sem criar seus intelectuais orgânicos, que a independência dos intelectuais tradicionais é aparente, e que o progresso social depende da capacidade das classes emergentes formarem seus dirigentes culturais. A organicidade não é apenas afinidade de ideias, mas uma ligação material e funcional entre o intelectual e sua classe. Qualquer grupo que deseje conquistar o poder deve formar seus intelectuais orgânicos para garantir a direção moral e cultural da sociedade. A luta política é também uma luta de ideias, e o papel do intelectual é unificar teoria e prática, constituindo a espinha dorsal de toda hegemonia.

Marx e a base econômica do papel intelectual

Marx (1978) fornece o fundamento teórico essencial para compreender que a função social dos intelectuais não se dá em um vácuo ou numa esfera autônoma do pensamento, mas está intrinsecamente articulada às condições materiais de produção e às determinações históricas da economia. O pensamento, as ideias e as instituições culturais constituem, na perspectiva marxiana, expressões da estrutura de base (o modo de produção) que organiza a vida material da sociedade. A consciência, portanto, não possui existência independente, pois, como afirma

Marx em *A Ideologia Alemã*, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Essa concepção rompe com a tradição idealista que concebia o pensamento como motor da história. Em oposição, Marx demonstra que o ser humano produz suas ideias e valores a partir das relações concretas que estabelece no processo produtivo. O trabalho, enquanto mediação ontológica entre o homem e a natureza, é o ponto de partida de toda construção social, cultural e intelectual. É a partir das condições econômicas, da divisão social do trabalho e das contradições de classe que emerge o papel do intelectual; não como figura isolada e transcendental, mas como sujeito histórico situado dentro das determinações da estrutura social.

A produção intelectual, desse modo, é uma forma específica da produção social, subordinada às leis gerais que regem o modo de produção capitalista. Isso significa que as ideias dominantes de cada época são, em essência, as ideias da classe dominante, pois esta detém o controle tanto dos meios de produção material quanto dos meios de produção simbólica. Marx e Engels (1978) evidenciam que a ideologia funciona como um instrumento de dominação que mascara as relações de exploração, apresentando-as como naturais e universais. Assim, o papel do intelectual vinculado à classe dominante é o de garantir a coesão ideológica e a reprodução das condições de poder.

No entanto, essa estrutura não é estática. O próprio desenvolvimento das forças produtivas e a intensificação das contradições sociais engendram a possibilidade de uma práxis transformadora. É nesse ponto que o intelectual crítico, especialmente o intelectual orgânico, na acepção de Gramsci (2001), se torna elemento estratégico na disputa hegemônica. Para Gramsci, todo grupo social que busca afirmar sua hegemonia cria seus próprios intelectuais orgânicos, responsáveis por traduzir, organizar e difundir a visão de mundo da classe emergente. Diferentemente dos intelectuais tradicionais, que se consideram autônomos em relação às forças produtivas, os intelectuais orgânicos têm consciência de sua inserção histórica e desempenham uma função ativa na construção de um novo bloco histórico, articulando teoria e prática.

Lukács (1979), em sua *Ontologia do Ser Social*, aprofunda essa dimensão ao entender que a consciência humana é um reflexo ativo e criador da realidade objetiva, e que o pensamento teórico, quando descolado da práxis, torna-se

fetichizado. Nesse sentido, o intelectual comprometido com a emancipação humana deve superar a alienação e a reificação do conhecimento, restituindo ao pensamento sua função ontológica de mediação transformadora. O conhecimento, para Lukács, só adquire sentido histórico quando serve à emancipação do ser social, e não à reprodução das formas alienadas do capital.

Althusser (1980), por sua vez, ao tratar dos aparelhos ideológicos de Estado, reforça a compreensão marxista de que a ideologia é materialmente produzida e reproduzida nas instituições sociais, como a escola, a igreja, os meios de comunicação e a própria universidade. Dentro desses espaços, os intelectuais operam como agentes da interpelação ideológica, contribuindo para a formação de sujeitos conformes à lógica do sistema. Contudo, essa mesma estrutura pode ser tensionada e subvertida a partir da ação de intelectuais críticos que, ao se insurgirem contra a reprodução ideológica, abrem fissuras no edifício do poder simbólico.

Portanto, o papel intelectual, na perspectiva marxiana e marxista, não se reduz à mera elaboração teórica ou ao exercício abstrato do pensamento. Ele é, antes de tudo, um ato político e histórico, situado no interior das relações de produção e das disputas pela hegemonia cultural. A função do intelectual é compreender e revelar as determinações econômicas e sociais que estruturam a realidade, transformando o conhecimento em instrumento de libertação e de construção de uma nova ordem social.

Lukács: consciência de classe e intelectualidade

A reflexão de Georg Lukács sobre a consciência de classe e o papel do intelectual constitui um dos pontos mais sofisticados da tradição marxista, pois desloca o debate do âmbito da mera análise econômica para o terreno da ontologia do ser social. Em *História e Consciência de Classe* (1923/2007), o filósofo húngaro propõe que a consciência não é um atributo puramente psicológico, mas uma forma histórica e objetiva de relação com o mundo, que expressa o modo como os sujeitos percebem e agem sobre as contradições sociais. A consciência, portanto, é um fenômeno histórico e prático, que se forma na luta, nas mediações entre estrutura e superestrutura, entre a vida cotidiana e a totalidade social.

Ao introduzir a categoria de totalidade, Lukács retoma o núcleo ontológico do pensamento de Marx: compreender a sociedade como um conjunto de relações dinâmicas e contraditórias, nas quais o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. A alienação e a reificação (*Verdinglichung*) aparecem, assim, como processos estruturais que deformam a percepção da realidade e fragmentam o sentido do humano, convertendo as relações sociais em coisas e as pessoas em objetos do capital. A reificação produz uma forma de consciência fetichizada, na qual o mundo social é vivido como natural e imutável. Superar esse estado exige um movimento dialético de desvelamento e crítica; movimento que se realiza pela práxis e pela mediação intelectual.

É nesse horizonte que emerge a figura do intelectual como mediador da consciência de classe. Lukács não o entende como sujeito exterior à classe ou dotado de uma consciência “pura”, mas como um agente histórico que participa do processo de autoconhecimento coletivo da classe trabalhadora. O intelectual, ao apreender a realidade em sua totalidade, contribui para a transformação da consciência “em si” (fragmentária e empírica) em consciência “para si”, isto é, reflexiva, crítica e orientada à ação emancipatória. A função intelectual é, portanto, essencialmente pedagógica e política, pois visa restabelecer o vínculo entre teoria e práxis, entre conhecimento e ação social.

A partir dessa leitura, o professor universitário, inserido nas universidades públicas, representa a forma contemporânea do intelectual orgânico no sentido lukacsiano-gramsciano. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnica da docência: ele é chamado a operar como articulador de consciência crítica, formador de sujeitos e organizador da cultura. Na universidade, a consciência de classe assume contornos ampliados, não se restringe ao proletariado industrial, mas abarca os diversos grupos subalternos, marginalizados e excluídos do acesso pleno à cidadania. O espaço universitário, enquanto locus de produção e difusão do saber, torna-se também espaço de resistência contra a reificação do pensamento e contra a subordinação da ciência aos imperativos do capital.

Lukács alerta que a racionalidade capitalista fragmenta o real, isolando o sujeito de sua totalidade e naturalizando as formas de exploração. No campo da educação superior, essa fragmentação manifesta-se por meio das reformas gerenciais que reduzem a universidade a uma organização de resultados, como

exemplifica a Lei Geral das Universidades do Paraná (LGU/PR, 2021). Ao submeter a docência e a pesquisa a critérios de produtividade e eficiência, essas políticas aprofundam a alienação do trabalho intelectual, transformando o conhecimento em mercadoria e o professor em executor técnico. O resultado é o enfraquecimento da dimensão crítica e pública da universidade e, conseqüentemente, o esvaziamento de sua função emancipatória.

Frente a essa realidade, o pensamento lukacsiano oferece instrumentos teóricos para compreender e enfrentar a crise da universidade contemporânea. O intelectual, e, em especial, o professor, deve resgatar a unidade entre pensar e agir, retomando a centralidade do humano e da totalidade concreta como categorias fundantes de uma pedagogia emancipatória. Essa tarefa não é apenas epistemológica, mas ética e política, pois implica o compromisso com a humanização do trabalho, com a crítica da alienação e com a construção de um novo tipo de sociabilidade.

Nessa direção, a consciência de classe, entendida em sentido ampliado, articula-se diretamente com os Direitos Humanos e com a formação para a cidadania. A emancipação, na leitura lukacsiana, não se limita à conquista formal de direitos, mas à superação das condições materiais e simbólicas que impedem o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Assim, a função do intelectual orgânico é contribuir para o desvelamento das formas de dominação e para a criação de práticas sociais que possibilitem a realização concreta da liberdade e da igualdade.

A práxis do professor, quando orientada por essa consciência crítica, transforma-se em ação política: ao ensinar, ele também emancipa; ao pesquisar, ele questiona; ao estender o conhecimento à comunidade, ele articula saber e transformação. Essa tríade (ensino, pesquisa e extensão) ganha novo sentido à luz de Lukács, pois se torna instrumento de reconstrução da totalidade social e de superação da alienação. O professor, portanto, é mediador entre o saber científico e o saber popular, entre a crítica teórica e a ação cidadã.

Ao estabelecer essa ponte entre Lukács e a realidade das universidades públicas do Paraná, torna-se evidente que a luta pela autonomia universitária e pela educação como direito humano é também uma luta pela restauração do caráter humano do trabalho e do conhecimento. Como lembra Boaventura de Sousa

Santos (2010), a universidade é um “território de resistência”, onde se enfrentam a racionalidade instrumental do capital e a racionalidade emancipatória da solidariedade. Nessa luta, o intelectual orgânico, à maneira lukacsiana, é aquele que compreende que a verdadeira consciência não é contemplativa, mas transformadora; não se limita a descrever o mundo, mas a construir novas possibilidades de existência.

A concepção lukacsiana de consciência de classe e de intelectualidade permite compreender a docência universitária como forma de práxis social e humanizadora. A superação da alienação e da reificação não se dá apenas no plano econômico, mas também no plano cultural e educativo, por meio da reconstrução da totalidade e da formação de uma consciência crítica capaz de orientar a ação coletiva. Assim, a universidade pública, quando fiel à sua vocação democrática e emancipatória, torna-se um espaço privilegiado de formação da consciência social; um laboratório de cidadania e um instrumento de libertação humana.

Bourdieu e o campo acadêmico

Pierre Bourdieu (1983, 1990) oferece uma contribuição decisiva para a compreensão das dinâmicas de poder, legitimidade e reprodução simbólica no interior das universidades. Sua teoria do campo acadêmico e do capital cultural permite situar a produção do conhecimento não como uma atividade neutra ou desinteressada, mas como parte de um espaço social estruturado por relações de força. O campo acadêmico é, para o autor, um microcosmo relativamente autônomo, dotado de regras, hierarquias e capitais específicos, no qual os agentes (professores, pesquisadores, instituições e estudantes) disputam o monopólio da autoridade científica e a definição legítima do saber.

Nesse espaço, o capital cultural, entendido como o conjunto de conhecimentos, títulos, disposições e competências simbólicas, constitui o principal recurso de diferenciação e prestígio. A acumulação desse capital não é apenas um resultado da meritocracia acadêmica, mas também um produto das estruturas sociais e históricas de poder, que reproduzem desigualdades e consolidam formas sutis de dominação simbólica. Assim, a universidade torna-se um espaço de

reprodução social, onde a legitimidade científica muitas vezes reflete as hierarquias de classe, gênero e origem social.

Ao mesmo tempo, o campo acadêmico é um espaço de disputas e resistências. É nele que o intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana, pode atuar de forma contra-hegemônica, mobilizando o capital cultural não apenas para ascender ou se legitimar institucionalmente, mas para produzir rupturas simbólicas e promover a transformação social. Essa ação implica deslocar o capital cultural de seu uso elitista e instrumental para um uso emancipador, que busca democratizar o acesso ao saber e questionar as estruturas de dominação que o sustentam.

No contexto contemporâneo, sobretudo nas universidades públicas do Paraná, essa tensão assume contornos dramáticos. As políticas de racionalização e controle, como a Lei Geral das Universidades (LGU/PR), introduzem uma lógica gerencial e tecnocrática que tende a subordinar o capital cultural a critérios de produtividade e eficiência, esvaziando seu potencial crítico e transformador. O professor, ao mesmo tempo portador e produtor de capital simbólico, vê-se submetido a mecanismos de avaliação e regulação que transformam o conhecimento em mercadoria mensurável, reduzindo o sentido político e ético da educação superior.

Bourdieu (1990) adverte que essa transformação conduz à “burocratização da razão”, isto é, à domesticação do pensamento crítico por meio de formas institucionais de controle e legitimação. O campo acadêmico, em vez de espaço de reflexão autônoma, tende a tornar-se campo de reprodução de interesses econômicos e políticos externos. No entanto, é justamente nesse cenário de constrangimento que se evidencia a importância do intelectual orgânico: aquele que, consciente das estruturas simbólicas e das relações de poder, atua para subvertê-las, reconfigurando o campo do conhecimento como espaço público de resistência e emancipação.

Dessa forma, a leitura de Bourdieu amplia a compreensão do papel do professor universitário como agente duplamente situado, condicionado pelas regras do campo e, ao mesmo tempo, capaz de transformá-las. O exercício do capital cultural crítico, ético e socialmente orientado constitui, portanto, um ato político que desafia as lógicas de dominação e reafirma a função humanizadora da universidade. Ao mobilizar o saber em favor do bem comum, o professor transforma

o capital simbólico em força social emancipadora, recolocando a educação no centro das lutas por igualdade, justiça e autonomia intelectual.

O PAPEL DO INTELECTUAL ORGÂNICO NO PARANÁ

No contexto paranaense, a mobilização docente configura-se como expressão concreta daquilo que Antonio Gramsci denominou “intelectual orgânico”: professores que não se limitam à sala de aula, mas se situam como sujeitos sociais, atravessando fronteiras institucionais, adentrando conselhos municipais, programas de inclusão social, projetos de desenvolvimento local, integrando conselhos universitários e compondo cargos sindicais. Eles ocupam um papel de mediação entre sociedade civil e Estado, situando-se como líderes em movimentos de defesa da educação pública, e promovendo debates críticos sobre políticas públicas, cidadania e direitos sociais. Nesse sentido, o professor assume uma função política e cultural, ao mesmo tempo que produz e transmite conhecimento, articula-o com demandas sociais, reinterpreta as realidades das comunidades e questiona condições de hegemonia que atravessam o campo educativo.

Contudo, esse papel orgânico se depara no Paraná com desafios institucionais intensos, representados pela Lei Estadual n.º 20.933/2021, também chamada de LGU (Lei Geral das Universidades). A lei, sancionada em 17 de dezembro de 2021, dispõe sobre parâmetros para o financiamento e a distribuição de recursos entre as universidades públicas estaduais do Paraná, fixa regras para pagamento de pessoal e estabelece critérios para a gestão universitária. O governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), argumentou que o objetivo era dotar as instituições de ensino superior de maior estabilidade no financiamento, bem como padronizar a gestão de pessoal, custeio e investimento, sem perder de vista a autonomia universitária. Esse discurso, à primeira vista, parece compatível com a autonomia e com a eficiência do sistema público de ensino superior, mas uma leitura crítica evidencia tensões significativas.

Em primeiro lugar, ao se definir “índices” para alocação de recursos e ao estabelecer “número de alunos equivalentes” e “número de trabalhadores terceirizados equivalentes” como variáveis do financiamento (art. 10 da LGU), a lei

passa a condicionar a autonomia universitária a fórmulas técnicas e quantitativas que emergem de parâmetros externos. Isso implica que o financiamento e, por conseguinte, as políticas acadêmicas, deixam de estar integralmente sob a governança institucional tradicional da universidade para adotar uma lógica de mercado ou de gestão empresarial: produção por aluno, eficiência, resultado. Essa lógica pode comprometer a capacidade do professor intelectual orgânico de promover reflexão crítica e transformadora, porque limita o escopo de ação àquilo que pode ser mensurado em “índices”, em vez de àquilo que importa para a emancipação social.

Em segundo lugar, a lei prevê que cargos docentes sejam distribuídos mediante decreto, considerando vagas em graduação presencial, discentes matriculados em pós-graduação stricto sensu e autorização pelo Ministério da Educação (art. 16 da LGU). Isso implica que a definição de carreiras, contratações e regimes docentes não se faz mais exclusivamente no âmbito da instância universitária, mas passa a depender de critérios externos e centralizados no Estado. A consequência é dupla: reduz-se o espaço de deliberação universitária autônoma e amplia-se a precarização das contratações e da carreira docente (por exemplo, aumento de temporários, terceirizados, regimes diferenciados). Nesse cenário, o professor intelectual orgânico vê diminuída sua margem de iniciativa crítica, pois deixa de atuar em liberdade institucional plena e passa a ser regulado por lógica de eficiência externa.

Em terceiro lugar, a lei estipula que cursos de graduação com três anos consecutivos com taxa de matrícula abaixo de 50% das vagas devem apresentar plano de recuperação à SETI, sob pena de perda da autorização de funcionamento do curso. Tal dispositivo impõe uma pressão adicional sobre as instituições para adotar lógica de “eficiência de matrícula” e “ocupação” como critério de continuidade do curso. De novo, muda-se o sentido da universidade: de espaço de reflexão, de pesquisa, de extensão voltada à comunidade, para espaço que deve comprovar viabilidade numérica de alunos. Para o professor intelectual orgânico, cuja atuação muitas vezes se dá em regiões mais vulneráveis, com populações menos favorecidas, e cujas disciplinas e projetos de extensão podem ter menor impacto imediato em matrículas, essa lógica pode significar restrições ou desincentivos a iniciativas de cunho crítico, comunitário ou interseccional,

justamente aquelas que Gramsci veria como expressão da função social do intelectual orgânico.

Sob a ótica gramsciana, o intelectual orgânico está “enraizado” em sua classe, em seu território, articulando o saber ao movimento social, contribuindo para a produção e circulação de contra-hegemonia. No Paraná, os professores que atuam como tais veem-se agora circunscritos por uma legislação que institucionaliza a lógica hegemônica da eficiência, da mensuração, da gestão empresarial; ou seja, logicamente distante do projeto de emancipação social, diálogo crítico e construção de poder popular que Gramsci defendia. O discurso de que a LGU reforça a autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e patrimonial das instituições entra em contradição com as vozes das comunidades acadêmicas que denunciam que a mesma lei ataca a autonomia universitária colocando acima das estruturas existentes

Assim, o papel do professor intelectual orgânico no Paraná se torna ainda mais vital, mas também mais ameaçado. Vital porque, frente a esse cenário de regulação e redução dos espaços de deliberação, cabe aos professores resistir, produzir pensamento crítico, mobilizar comunidades universitárias e populares, e reafirmar a função da universidade pública como contribuinte da transformação social. A resistência que se organiza por meio de fóruns, manifestações, publicações críticas etc. evidencia a consciência de que conhecimento e educação são bens públicos que devem servir aos interesses da coletividade. Mas o êxito dessa resistência depende de articulação consciente, crítica, organizada. A centralidade gramsciana do intelectual orgânico resume-se aqui: nem um técnico neutro submetido à gestão eficiente, nem um mero transmissor de conteúdos, mas alguém que se compromete com a construção de uma nova hegemonia, em que a universidade se abra à diversidade, à interdisciplinaridade, ao empreendedorismo social, à luta por igualdade de gênero, raça, classe e à sustentabilidade ambiental.

Por fim, cabe destacar que essa luta se dá não somente no âmbito institucional, mas também simbólica e culturalmente: os professores que se reconhecem como intelectuais orgânicos devem resistir à naturalização da lógica empresarial na universidade, questionar as métricas, problematizar o financiamento da educação pública no estado do Paraná, e propor alternativas que aliam excelência acadêmica e compromisso social. A LGU revela, portanto, tensão entre

autonomia formal e controle real e esse hiato é exatamente o espaço no qual o professor intelectual orgânico pode atuar, articulando saber, sociedade e transformação.

CRISE DAS UNIVERSIDADES E DESAFIOS PARA O INTELECTUAL ORGÂNICO

Pressões institucionais e a mercantilização do campo universitário

A crise das universidades contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, deve ser compreendida como expressão da contradição estrutural entre a lógica de acumulação capitalista e o projeto histórico de emancipação social que a universidade pública encarna. Pierre Bourdieu (1990) demonstra que o campo acadêmico constitui um espaço social relativamente autônomo, dotado de regras próprias de consagração simbólica e de disputas por legitimidade, mas que, sob o avanço da racionalidade neoliberal, tem sido progressivamente colonizado por lógicas heterônomas derivadas do mercado. Essa colonização impõe ao campo universitário uma reconfiguração de suas práticas, valores e finalidades, deslocando a centralidade do conhecimento crítico para a primazia da eficiência, da mensuração e da produtividade.

O professor e o pesquisador, nesse novo regime de racionalidade, são convertidos em gestores de si mesmos, submetidos à lógica performativa de resultados e indicadores, o que Bourdieu (1998) denomina “economia simbólica da excelência”. Tal mecanismo converte o capital cultural em capital quantificável, reduzindo o sentido público da ciência a métricas institucionais de avaliação, como índices de publicação, captação de recursos e impacto de citações. Essa burocratização epistemológica tem consequências diretas: enfraquece a liberdade de pesquisa, reprime o pensamento crítico e subordina o ensino à lógica da rentabilidade.

No caso do Paraná, a realidade docente é marcada por exigências de produtividade, escassez orçamentária e crescente precarização do trabalho intelectual, evidenciando o processo de desintegração da universidade enquanto espaço de produção autônoma de saberes. Projetos de extensão e pesquisa com

viés social são marginalizados em nome de políticas que privilegiam áreas de interesse econômico imediato. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2011), esse fenômeno constitui uma das formas contemporâneas da “universidade de mercado”, em que o conhecimento perde seu caráter de bem público e se converte em mercadoria submetida às lógicas empresariais e tecnocráticas do Estado neoliberal.

Sob essa perspectiva, as pressões institucionais e econômicas sobre o campo acadêmico não são apenas contingências administrativas, mas expressam a reconfiguração das relações entre Estado, sociedade e capital, na qual o ensino superior é instrumentalizado como mecanismo de adaptação social e não de transformação. Esse processo desdobra-se em formas de alienação intelectual, em que o professor passa a internalizar a lógica da produtividade como parâmetro de valor, afastando-se da função crítica e política que historicamente caracterizou o papel do intelectual.

A manutenção da hegemonia e a resistência intelectual

A análise gramsciana é fundamental para compreender esse processo de subordinação da universidade às estruturas hegemônicas. Para Gramsci (2001), a hegemonia se exerce não apenas pela coerção econômica e política, mas pela direção cultural e moral da sociedade. A universidade, nesse contexto, constitui um dos principais aparelhos de difusão dessa hegemonia, ao produzir e legitimar saberes que sustentam a visão de mundo dominante. Contudo, é também no interior dessa instituição que emergem intelectuais orgânicos das classes subalternas, capazes de articular uma contra-hegemonia mediante a crítica das estruturas e a defesa de uma nova concepção de mundo.

O papel do intelectual orgânico, segundo Gramsci, não é apenas interpretar a realidade, mas intervir nela, convertendo o conhecimento em instrumento de emancipação e prática social transformadora. Essa concepção se alinha à formulação marxiana de que “a teoria torna-se força material quando penetra nas massas” (Marx, 1978), e reforça a centralidade da práxis na construção de uma consciência coletiva. Assim, a resistência intelectual dentro da universidade não se

limita à defesa corporativa de condições de trabalho, mas representa a luta pela preservação da função pública, crítica e emancipadora do conhecimento.

Nesse horizonte, a promulgação da Lei Geral das Universidades do Paraná (Lei nº 20.933/2021) constitui um marco emblemático da tentativa de redefinir a universidade segundo os parâmetros da governança empresarial. Ao instituir normas para o pagamento de pessoal, limitar concursos públicos e condicionar a autonomia universitária a critérios de desempenho e eficiência, a LGU converte a autonomia acadêmica em mera gestão gerencial, submetendo a universidade às lógicas do controle tecnocrático. Tal movimento traduz a incorporação da racionalidade neoliberal no âmbito das políticas públicas de educação superior, em consonância com a agenda de austeridade fiscal e redução do Estado.

A LGU materializa, portanto, a transformação da universidade em aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1980), no sentido de reproduzir a ideologia dominante sob a aparência de neutralidade técnica e meritocrática. Essa estrutura normatiza o saber, esvaziando seu conteúdo crítico e deslocando sua finalidade de formação humana para a produção de competências mercadológicas. A consequência imediata é o sucateamento das instituições, a estagnação da carreira docente e o desmonte do tripé ensino-pesquisa-extensão, pilares históricos da universidade pública brasileira.

Entretanto, a resistência à LGU, protagonizada por docentes, sindicatos, estudantes e movimentos sociais, revela a persistência de uma consciência crítica que se recusa a naturalizar o avanço do neoliberalismo sobre o campo educacional. Essa resistência se expressa em manifestações, notas públicas e ações judiciais que reafirmam o princípio constitucional da autonomia universitária (art. 207 da Constituição Federal de 1988) e denunciam o caráter autoritário da política educacional estadual.

Sob a luz da ontologia do ser social de Lukács (1979), essa resistência representa a negação da alienação, pois o intelectual, ao reconhecer as determinações históricas de sua condição, pode transformar sua práxis em instrumento de libertação. A consciência crítica, quando enraizada na totalidade concreta das relações sociais, torna-se potência transformadora capaz de romper o fetichismo que reduz o saber à mercadoria. Nesse mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos (2018) sustenta que a defesa da universidade pública implica a

construção de uma epistemologia insurgente, plural, intercultural e comprometida com a justiça cognitiva e social.

Em síntese, a crise das universidades e a imposição de mecanismos como a LGU revelam o projeto político de desarticulação da universidade enquanto espaço de pensamento crítico e de democratização do saber. Todavia, essa mesma crise engendra possibilidades de resistência e reinvenção. O intelectual orgânico emerge como figura central nesse processo, articulando teoria e prática, ciência e compromisso social, na luta contra a mercantilização do conhecimento e em defesa de uma universidade comprometida com a emancipação humana e com a construção de um futuro socialmente justo e epistemologicamente plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de intelectual orgânico, desenvolvido por Antonio Gramsci em seus Cadernos do Cárcere (2001), mantém-se como um instrumento analítico e político indispensável para compreender o papel do professor universitário no século XXI, sobretudo em contextos de crise institucional e avanço das políticas neoliberais sobre o campo educacional. A universidade pública, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, é hoje atravessada por contradições estruturais que colocam em disputa seu sentido e sua função social: de um lado, a pressão pela instrumentalização do saber e pela adequação às demandas do mercado; de outro, a persistência de um projeto humanista, crítico e emancipador que afirma o conhecimento como bem público e direito social.

Gramsci concebe o intelectual não como um indivíduo isolado ou um produtor de ideias abstratas, mas como um sujeito histórico inserido nas relações de força que configuram a sociedade. Nesse sentido, o intelectual orgânico é aquele que emerge do seio das classes subalternas e atua como mediador entre teoria e prática, articulando o conhecimento à luta política e à construção de uma nova hegemonia. Seu papel é o de traduzir as experiências populares em discurso político e educativo, de modo a fortalecer a consciência coletiva e impulsionar processos de transformação social.

No contexto contemporâneo, a função do intelectual orgânico se complexifica. O avanço da racionalidade neoliberal que converte a educação em mercadoria e o conhecimento em capital impõe uma profunda reconfiguração do campo universitário. Conforme analisa Bourdieu (1998), a universidade se vê submetida a um processo de heteronomização, no qual critérios externos, econômicos e performativos passam a ditar as regras do campo científico. A lógica da competição e da produtividade substitui o ethos da reflexão crítica e da formação cidadã. O professor é convertido em gestor de resultados, e a pesquisa é avaliada pela sua rentabilidade ou visibilidade, e não por sua relevância social.

No estado do Paraná, esse processo se materializa de forma paradigmática na Lei Geral das Universidades (LGU – Lei nº 20.933/2021), que impõe um modelo de gestão gerencial às instituições públicas, subordina a autonomia universitária a critérios de eficiência e desempenho, e restringe severamente o ingresso por concurso público e a destinação de recursos. Essa política reflete o paradigma neoliberal de governança, no qual o Estado se reconfigura como agente regulador do mercado e não como garantidor do direito à educação. Trata-se, portanto, de uma ofensiva política que busca reconfigurar o papel da universidade, esvaziando sua função pública e transformando-a em espaço de formação de mão de obra qualificada para o capital, e não de sujeitos críticos e emancipados.

Contudo, a análise gramsciana ensina que nenhuma hegemonia se estabelece sem resistência. Mesmo em meio à precarização das estruturas e à desvalorização simbólica do magistério superior, os professores das universidades públicas paranaenses continuam a exercer funções de intelectuais orgânicos, promovendo debates, produzindo conhecimento crítico e mantendo viva a articulação entre universidade e sociedade. Essa resistência assume múltiplas formas: a defesa da autonomia universitária, a produção de pesquisas socialmente relevantes, a atuação em projetos de extensão que fortalecem o tecido social e a participação ativa em movimentos coletivos contra o sucateamento das instituições.

De acordo com Lukács (1979), a consciência crítica só se torna efetivamente transformadora quando reconhece as determinações materiais da realidade e se orienta para a práxis. O professor, ao compreender sua inserção nas estruturas econômicas e políticas, transcende o papel técnico e assume o papel ontológico de sujeito histórico. Sua prática pedagógica e científica converte-se em instrumento de

emancipação, pois rompe com o fetichismo do conhecimento e devolve ao pensamento sua dimensão social e ética.

Nessa perspectiva, a atuação docente como práxis política reflete também o que Boaventura de Sousa Santos (2018) denomina epistemologia do Sul, isto é, uma insurgência cognitiva contra a monocultura do saber hegemônico. O professor-universitário, ao dialogar com as realidades concretas de seu território, no caso, o Paraná, contribui para a construção de saberes plurais, comprometidos com a justiça social e cognitiva. Essa postura contrasta radicalmente com a lógica de homogeneização e padronização imposta pelas políticas neoliberais de avaliação e controle.

A LGU, nesse contexto, pode ser interpretada como um aparelho ideológico de Estado, na acepção de Althusser (1980), uma vez que procura reproduzir a ideologia dominante sob a aparência de neutralidade técnica e eficiência administrativa. O discurso da “modernização” e da “gestão por resultados” encobre a materialidade de um projeto político que visa submeter a universidade à lógica do capital. Resistir a essa estrutura implica, portanto, questionar as próprias bases epistemológicas e políticas do neoliberalismo, reafirmando a função social da universidade como espaço de produção de saberes críticos e de formação de sujeitos autônomos.

Mesmo diante da crise, a presença do intelectual orgânico reafirma a capacidade humana de criar rupturas históricas. Ele representa, como diria Marx (1978), a força material que emerge quando as ideias críticas penetram nas massas e se traduzem em prática transformadora. No capitalismo contemporâneo, marcado pela desigualdade estrutural, pela financeirização e pela expropriação simbólica, os intelectuais orgânicos são lampejos de esperança, pois mantêm viva a dimensão utópica e emancipatória da educação. São eles que, nas salas de aula, nos coletivos acadêmicos, nas ruas e nos debates públicos, reconstroem cotidianamente o sentido ético e político da universidade.

Assim, a universidade pública deve ser entendida como território de resistência e de construção de contra-hegemonia. Sua defesa transcende o plano institucional, configurando-se como parte de uma luta mais ampla pela democracia, pela soberania nacional e pela justiça social. O compromisso do professor universitário com a transformação da realidade não é apenas uma exigência moral,

mas um imperativo histórico, pois, como lembra Gramsci, “instruir-se é transformar-se, e transformar-se é transformar o mundo”.

Conclui-se que, a análise desenvolvida evidencia que o conceito de intelectual orgânico não pertence apenas ao passado das lutas operárias, mas permanece vital no presente, como categoria ontológica e política para compreender o papel do pensamento crítico nas sociedades de controle e consumo. No Paraná e em todo o Brasil, a resistência dos docentes e pesquisadores frente às tentativas de mercantilização do ensino superior revela que o intelectual orgânico continua sendo a consciência viva da sociedade, um agente de mediação entre o saber e a transformação, entre a crítica e a esperança. É nesse sujeito que reside a possibilidade concreta de reinventar a universidade e de restituir ao conhecimento sua função emancipatória, em um tempo histórico em que o saber é, paradoxalmente, a forma mais sofisticada de dominação; e a via mais promissora de libertação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DOCUMENTOS DA LEI DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA (LGU). Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20933-2021-parana-dispoe-sobre-os-parametros-de-financiamento-das-universidades-publicas-estaduais-do-parana-estabelece-criterios-para-a-eficiencia-da-gestao-universitaria-e-da-outros-provimentos>. Acesso em: 29 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática do saber*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.



Capítulo 7

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E TRANSVERSALIDADE: ANÁLISE DA
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2012 NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM
DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS POR UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA PARANAENSE**

**FELIPE RICARDO BISCAIA
SHANA ROHMANN**

Educação em direitos humanos e transversalidade: Análise da Resolução CNE/CP Nº 1/2012 no âmbito da Educação Superior em dois cursos de graduação ofertados por uma Universidade pública paranaense

Felipe Ricardo Biscaia¹⁶

Shana Rohmann¹⁷

Resumo:

O presente artigo propõe analisar como as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, se expressam na normatividade dos Projetos político-pedagógicos (PPC) de dois cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-Paraná, quais sejam, o curso de Bacharelado em Psicologia e o curso de Bacharelado em Direito. Trata-se de uma pesquisa exploratória conduzida no campo das Ciências Sociais. Para tanto, busca-se analisar os principais documentos que versam sobre a problematização levantada a partir das seguintes categorias de análise: atendimento à normativa em questão, transversalidade e interdisciplinaridade. Parte-se da perspectiva histórica de Direitos Humanos trazida à luz por Maria Esther Quinteiro. A leitura de Gramsci, por sua vez, alicerça a discussão em torno da ideia de formação humana e homem omnilateral no contexto da educação. Dos achados de pesquisa é possível identificar que o PPC de ambos os cursos atende à normatividade através da inclusão de disciplinas que abarcam temas transversais à EDH. O estudo aponta a necessidade de formulação de currículos que abrangem de forma integral a temática para além do seu caráter disciplinar e dialoguem com as disciplinas integrantes do eixo técnico-operativo. **Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos; Ensino Superior; transversalidade; formação humana; homem omnilateral.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Currículos; transversalidade; Universidade Pública Paranaense.

INTRODUÇÃO

Ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), a Resolução CNE/CP nº 1, homologada em 30 de maio de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, é formalizado o ensino e práticas educativas fundamentadas nos Direitos Humanos nos sistemas de ensino e instituições brasileiras (Brasil, 2012).¹⁸ No que se refere ao direito à educação, está posto que

¹⁶ Doutorando e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG; Especialista em Sociologia Política pela UFPR e Graduado em Direito pela UEPG. Advogado. E-mail: frbiscaia72@gmail.com.

¹⁷ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Psiquiatria e Dependência Química pela UNISAOPAULO. Psicóloga atuante na Casa de Semiliberdade de Ponta Grossa- SEJU. E-mail: shanarohmann@gmail.com.

¹⁸ Quanto às diretrizes em EDH, o Conselho Nacional de Educação prevê sua implementação em todos os sistemas de ensino, isto é, em todas as esferas: União, todos os Estados e Distrito Federal

um dos seus eixos fundamentais é a Educação em Direitos Humanos (EDH). Deste modo, a normativa em questão orienta a inclusão da temática nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior através de abordagens transversais que contemplem um ensino baseado nos princípios e na defesa dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos, de antemão, se referem aos direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal de 1988, isto é, pressupõem o direito à vida, à saúde, à educação, à habitação, ao trabalho, à profissionalização (Brasil, 1988). Ao conceber normativas que reconhecem e protegem a dignidade humana, o Estado brasileiro pactua com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH). No que tange o âmbito educacional, o Brasil é signatário da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, isto é, a Resolução A/66/137/2011. Sem falar que desde 1996, o país adota tal perspectiva em educação conforme previsto na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais precisamente, a Lei nº 9.394/1996.

Enquanto prerrogativa legal, sua obrigatoriedade traz implicações para todos os sistemas de ensino e estabelecimentos educacionais e sua implementação nos impele a refletir o que se compreende por Direitos Humanos no âmbito educacional brasileiro, conforme podemos destacar do texto da referida resolução, isto é, no seu artigo 2ª, inciso 2º, que prevê: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais.” (Brasil, 2022).

Desta contextualização inicial, busca-se trazer para o debate a normatização da Educação em Direitos Humanos no âmbito do Ensino Superior, considerando o papel social da universidade. Antes, contudo, cumpre historicizar brevemente a universidade enquanto instituição que se origina na Europa entre os séculos XII e XIII, na França, Itália e Inglaterra, tais como as universidades de Paris, Bolonha e

e município. Também prevê sua inclusão em todos os estabelecimentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional. No âmbito da Educação Superior contempla-se tantos os cursos de graduação, como bacharelado e licenciatura, cursos tecnológicos e nos cursos de pós-graduação, tanto presenciais como Educação à Distância (EAD).

Oxford, respectivamente (Chauí, 2001, p. 187)¹⁹. No Brasil, ela se estrutura enquanto uma instituição elitista, onde as massas populares e as classes subalternas foram longamente excluídas e, ainda que seu acesso tenha sido ampliado nas últimas décadas através de políticas afirmativas; cumpre destacar que, nas palavras do sociólogo Boaventura de Sousa Santos: “[...] A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos (Santos, 1999, p.190).

Em meio à crise apontada pelo autor, denota-se que o ensino superior segue permeado por contradições que merecem aprofundamento nas seções de discussão e resultados. Para o momento, cumpre informar que se elege enquanto universo de pesquisa uma universidade pública localizada no sul do país, mais precisamente a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Com base nestas breves considerações, justifica-se a escolha desta instituição de ensino enquanto objeto de análise, por se tratar do espaço em que se constitui a formação técnica-operativa e ético-política das mais diferentes profissões (Silva e Guedes, 2022). É o espaço também de formação humana. Deste modo, destaca-se a relevância de elencar a Educação em Direitos Humanos exatamente em um contexto educacional formativo e que busca cumprir seu papel social diante da sociedade, ademais, enquanto uma comunidade educativa, a universidade deve zelar e promover os Direitos Humanos.

Uma vez eleito o universo de pesquisa, podemos levantar a seguinte questão: De que modo as diretrizes nacionais para Educação em Direitos Humanos se materializam no Ensino Superior a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012? E ainda, tem-se como desdobramento a pergunta-problema: em que medida a referida diretriz comparece nos currículos e se expressa no projeto político-pedagógico dos cursos de Bacharelado em Direito e de Psicologia ofertados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa?

¹⁹ Como conceito, uma instituição tem por características: ser uma forma não provisória, criada ou instituída pela cultura de uma civilização; possuir um programa, ou seja, um conjunto de finalidades externas; e extrair a legitimidade de sua existência ao implementar tal programa no seio da comunidade (Machado, 2015, p. 71-73). Em outras palavras, ela é uma criação que permanece em uma comunidade política (um povo, uma comunidade); busca materializar um programa extrínseco a ela própria; e manifesta legitimidade, na medida em que realiza os objetivos deste programa, tanto na comunidade interna quanto na comunidade externa à instituição.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre a Educação em Direitos Humanos a partir da Resolução mencionada no âmbito do Ensino Superior. Busca-se também tensionar a formação humana neste contexto específico, considerando a normativa estabelecida e sua relação com os conceitos de homem omnilateral a partir da leitura de Gramsci.

Em que pese a relevância do tema, ao analisar a normativa que orienta a EDH no âmbito educacional brasileiro, mais precisamente no Ensino Superior, vislumbra-se ampliar o debate em torno do papel social da Universidade enquanto um espaço de defesa dos Direitos Humanos. O impacto social que se almeja não se limita aos atores que circulam neste espaço institucional, mas a proposta de Educação em Direitos Humanos que se vislumbra confere benefício a toda a comunidade, sobretudo ao propor capilarizar uma concepção ético-política na formação universitária e na perspectiva de uma formação humana omnilateral.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, tendo em vista que, *a priori*, busca-se uma aproximação com a problematização suscitada. De acordo com Gil (2019), esse tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido ainda foi pouco explorado e a formulação de hipóteses mais precisas sobre o tema ainda não se apresentam operacionalizáveis. Por fim, busca-se desenvolver conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipótese em estudos futuros (Gil, 2019).

A pesquisa exploratória em questão parte de um levantamento bibliográfico e documental. Para tanto, foi realizada a análise dos seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. O currículo e o Projeto político-pedagógico (PPC) dos cursos de Bacharelado em Psicologia e Bacharelado em Direito ofertados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa também são objeto de análise. A pesquisa bibliográfica tem por fito fundamentar teórica e

metodologicamente o presente estudo. Recorre-se aos autores trabalhados na disciplina: Tópicos Especiais em Direitos Humanos e formação para a cidadania no Ensino Superior e na Socioeducação, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da mesma universidade. Deste modo, considera-se pertinente para a discussão em voga os seguintes autores: Antônio Gramsci, Maria Esther Quinteiro e Boaventura de Sousa Santos. Recorre-se também a outros autores e literatura relevante a fim de complementar e sustentar os argumentos dos autores.

Para análise e interpretação dos dados foram estabelecidas categorias analíticas a partir da seguinte pergunta-problema, qual seja: de que modo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos se expressam na normatividade dos projetos político-pedagógicos de dois cursos de graduação dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa? Da análise documental, foi realizada uma leitura da Resolução CNE/CP Nº 1/2012, da Resolução Universitária Nº 2024.14, que aprova o curso de Bacharelado em Psicologia da UEPG e o Projeto Político-pedagógico do curso, e do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito (Resolução CEPE n 2022.44). Na sequência foi realizada análise mais aprofundada dos documentos buscando relacionar a normativa em questão com a proposta dos PPCs de ambos os cursos. A literatura também subsidia a categorização de análise. As categorias em questão são: atendimento da normativa para EDH (Resolução CNE/CP Nº 1/2012); as disciplinas dos cursos analisados abordam a EDH a partir dos elementos como disciplinaridade, interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Não há, não pode haver uma única concepção de Educação em Direitos Humanos

Para pensar em Educação em Direitos Humanos precisamos, primeiramente, refletir acerca de quais Direitos Humanos estamos falando? Qual a concepção de Direitos Humanos está posta na referida normativa? Um exercício possível para tentar responder a tais indagações seria recorrer à ideia de que não há um único discurso em Direitos Humanos, conforme propõe Quinteiro (2012), especialmente em sua análise histórica, na qual a autora aponta que os Direitos

Humanos podem ser conceituados não apenas como um corpo de normas, mas fundamentalmente como um discurso em constante evolução e tensão. Este discurso tem como característica ser articulado, no sentido de que os Direitos Humanos são vistos como um discurso ou um conjunto de ideias articuladas que surgiram e se desenvolveram ao longo do tempo, isto é, considerando sua perspectiva histórica e que objetiva atender a uma lógica essencialmente humanista (Quinteiro, 2012).

Um traço importante na concepção de Direitos Humanos em Quinteiro (2016), considerando-se a dificuldade de produzir-se uma definição conclusiva dos direitos humanos, é a análise deste discurso a partir de abordagens interdisciplinares (como a História), reconhecendo que a compreensão plena do conceito exige ir além da perspectiva puramente jurídica (Quinteiro, 2016, p.56, nota de rodapé n.3).

Já nos termos do Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (Brasil, 2012, p. 1).

Conforme o Relatório da Resolução CNE n.1/2012, este processo de constante elaboração e ampliação do reconhecimento de direitos face às metamorfoses ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos vem sendo entendido como “uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social.” (Brasil, 2012, p.2).

Ainda nos termos do Relatório, destaca-se:

[...] como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e

responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.” (Brasil, 2012, p. 2).

É possível afirmar que este raciocínio encontra sustentação também no argumento da filósofa Martha Nussbaum, em obra que trata da importância das humanidades para os sistemas democráticos. Numa análise de caráter sistemático e mais abrangente, ela trata, entre outras questões, sobre como a falta de sistemas de cooperação entre escolas e universidades leva a que “nossas interações humanas sejam mediadas pelas normas inadequadas da troca comercial, em que as vidas humanas são consideradas principalmente instrumentos de lucro” (Nussbaum, 2015, p.80).

Para esta autora, que é uma notável crítica da unidimensionalidade dos modelos e práticas educacionais, da razão instrumental²⁰ e da racionalidade neoliberal nos diversos sistemas de ensino:

[...] as escolas, as faculdades e as universidades do mundo têm uma tarefa importante e urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza e dos diversos grupos que nelas habitam. (Nussbaum, 2015, p.80).

É possível dizer que o argumento da filósofa estadunidense encontra ressonância na Resolução CNE n.1/2012, pois é em modelos de ensino com as características acima, que tenham como parte fundamental de seu programa a crítica à lógica puramente concorrencialista, individualista e fragmentária, que é possível considerar a educação em direitos humanos.

²⁰ De acordo com Silva (2000, p. 95-96), a razão instrumental, “na crítica da sociedade, feita por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, [é] o tipo de lógica ou justificação – dominante na sociedade capitalista contemporânea – que se concentra em encontrar e aplicar os meios mais eficientes para se obter determinados fins, os quais são simplesmente aceitos sem questionamento. Opõe-se a um tipo de razão – “objetiva” – na qual a discussão e o questionamento dos fins têm prioridade relativamente à aplicação dos meios para obtê-los. Na crítica educacional, identifica-se a razão instrumental com as perspectivas educacionais conhecidas como “tecnicistas”, nas quais a aplicação de regras ou procedimentos técnicos tem precedência sobre a discussão dos fins educacionais. Um exemplo mais recente de razão instrumental é dado pela lógica adotada nas reformas educacionais liberais.”

Entre as dimensões técnico-operativa e ético-política na Educação Superior

A Universidade, sobretudo em sua história recente (século XX e XXI), vem sendo palco de disputa de projetos e demandas que, não raro, produzem contradição no interior da instituição.

De acordo com Santos (1999, p.188), em reflexão sobre a universidade no contexto dos séculos XX e XXI:

[...] os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, **foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções, por vezes contraditórias entre si.** A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitárias a novas áreas do saber. (Grifos nossos).

Diante deste quadro e em referência, também, a uma certa divisão funcional das universidades no contexto nacional e global (Santos, 1999, p.189-190), é possível considerar que a Universidade pública paranaense, objeto desta nossa reflexão, não foge às características de uma estrutura contraditória e que funciona em um modelo unidimensional de dispersão de mão de obra especializada. Um dos efeitos prováveis de um superdimensionamento da orientação profissionalizante (profissionalizante no sentido de exclusivamente técnico-operativa) no âmbito da formação universitária pode ser observado nas tensões entre a dimensão técnico-operativa e a dimensão do ético-político em cursos universitários (Silva; Guedes, 2022).

Para Pires (1998, p.174):

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis [...]. O ensino convive com a contradição que historicamente existe em seu interior. De um lado,

coloca-o a serviço da formação das elites dirigentes e, de outro lado, produz conhecimentos críticos para a interpretação das relações sociais contraditórias que conduzem a seu enfrentamento e transformação.

A título de conclusão desta seção é válida uma analogia com o argumento de Vogliotti (2014, p.82), quando este autor relembra, no contexto da pressão, nos Estados Unidos, que grupos e mídia vinham fazendo no sentido de demandar uma educação jurídica "mais orientada para a prática" (razão instrumental, modelo adstrito à dimensão técnico-operativa). Ele destaca o importante contraponto a esta razão instrumental, representado pelo professor de Harvard, Bruce Ackerman, para quem o ensino jurídico (e a analogia com o ensino superior, aqui, de modo geral, é perfeitamente cabível) "[...] também ajuda a definir nossos problemas fundamentais: Qual é o significado de liberdade de expressão ou proteção igualitária? A lei antitruste faz sentido? Qual é a melhor forma de regulação ambiental?" (Vogliotti, 2014, p.82, nota de rodapé n.15). E se pode parecer que os exemplos acima tratam de questões "técnicas" ("técnico-jurídicas", no caso específico; técnico-operativas ou instrumentais) as questões acima são representativas da postura crítica que a Universidade deve assumir em sistemas democráticos, e que está alinhada com a necessária orientação da instituição para a formação em direitos humanos.

Em que pese a proposta do presente artigo, ao fazer menção ao ensino jurídico, cumpre a análise que segue acerca do PPC do Curso de Bacharelado em Direito e em seguida o Curso de Bacharelado em Psicologia.

Análise da Resolução CNE/CP n 1/2012 no âmbito da do curso de graduação em Direito (UEPG)

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito (Resolução CEPE n 2022.44), vigente desde 01/01/2023 tem a expressão "direitos humanos" em 39 (trinta e nove) ocorrências no texto. Destas, quatro (04) estão situadas no item "3.11 *Atendimento aos Temas Transversais*" (UEPG, 2012, p.18) e três (03) estão situadas no item "6. *Atendimento a legislações específicas*" (UEPG, 2012, p.27).

O documento apresenta ainda o termo "direitos humanos" em seis (06) ocorrências no item "601 *Direitos Humanos*" (UEPG, 2012, p.36), que trata da

disciplina de Direitos Humanos (de caráter obrigatório, ofertada no quinto ano do curso) e em três ocorrências no item “601 Tópicos em direito internacional dos direitos humanos” (UEPG, 2012, p.42). No restante do documento, a referência ao termo “direitos humanos” ocorre nas referências bibliográficas das ementas das disciplinas (vinte e três ocorrências).

No item “3.11 Atendimento aos Temas Transversais”, o documento afirma que “o currículo do Curso de Direito da UEPG contempla, de maneira transversal diversos conteúdos programáticos em Direitos Humanos, o respeito à diversidade e a abordagem das relações étnico-raciais” (UEPG, 2012, p.18. Grifos nossos.) O texto continua afirmando que “a formação para a vida e para a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos é indispensável para a vida e para a organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e globais” (UEPG, 2012, p.18).

Numa análise exploratória que considere os modos de inserção dos conhecimentos concernentes à EDH (art. 7 da Resolução CNE/CP Nº 1/2012) na organização do currículo de graduação em Direito (UEPG) a partir do seu Projeto Pedagógico de Curso, é possível afirmar que a abordagem transversal e interdisciplinar dos DH está presente neste PPC. Isto pode ser inferido não só do item que remete a Temas transversais mas também na presença da temática nas ementas de diversas disciplinas do curso (Direito Ambiental; Mediação e Arbitragem e Filosofia do direito I e II). Neste sentido, numa carga horária total de 2482 horas de curso, as disciplinas que trazem referências bibliográficas sobre a temática (Direito Ambiental: 51 horas; Mediação e arbitragem: 51 horas; Filosofia do Direito I e II: 51 e 51 horas) representam 204 horas, o que contabiliza 8,22% da carga horária total do curso.

Não há referência explícita à temática dos direitos humanos em uma série de outras disciplinas presentes no PPC de Direito, como visto acima, o que pode abrir espaço para investigações sobre a presença proporcional da temática dos DH no conjunto dos cinco anos da formação em Direito.

Outro aspecto com que esta análise exploratória pode colaborar é sobre a ausência da temática dos DH nas disciplinas consideradas integrantes do eixo

técnico-operativo (instrumental, “profissionalizante”) da formação em Direito²¹, tais como D. Civil, D. Processual, D. Penal, D. do Trabalho, D. Administrativo e D. Constitucional e que constituem a maior parte da carga horária de formação neste nível de educação, como é o caso de D. Civil, por exemplo, que se estende até D. Civil VIII, sendo que cada uma das oito séries/etapas desta disciplina ocupa a carga horária de 68 (sessenta e oito) horas semestrais.

Análise da Resolução CNE/CP n 1/2012 no âmbito da do curso de graduação em Psicologia (UEPG)

Através da Resolução Universitária N° 2024.14 recentemente é aprovado o curso de Bacharelado em Psicologia da UEPG²². O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) prevê em seu itinerário formativo e organização do currículo a EDH conforme atos legais: Resolução CNE/CP N° 1/2012 e a Deliberação CEE/PR/ 02/2015, que dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. De uma análise exploratória, é possível identificar que o documento faz menção a expressão “direitos humanos” 32 (trinta e duas) vezes. Destas, 7 (sete) ocorrências no texto estão situadas no item 3.10 que trata do “*Atendimento aos Temas Transversais*” (UEPG, 2024, p.21); a ocorrência do termo comparece 4 (quatro) vezes no item: “*6 Atendimento a Legislações Específicas*”. Tanto em cumprimento a Resolução CEPE nº 015/2014, que aprova a obrigatoriedade de conteúdos sobre Educação Ambiental a todos os cursos de Graduação vigentes na UEPG como em relação a já mencionada Deliberação CEE/PR/ 02/2015, verifica-se a presença de disciplinas concernentes à EDH (UEPG, 2024, p.30,31).

A expressão “direitos humanos” comparece pela primeira vez no PPC do curso quando se refere a legislação estadual (uma ocorrência) (UEPG, 2024, p. 9).

²¹As fronteiras entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa na formação dos juristas é objeto de um extenso debate, em que não nos deteremos aqui. Para fins de referência, ver Machado (2009); Vogliotti (2014); Ost (2018) e Silva e Guedes (2022). Este último, não obstante ser um estudo aplicado na área de formação em Serviço Social, é uma referência para nosso texto, sobretudo pela análise da dimensão ético-política, que constitui a formação tanto da/do assistente social quanto da/do jurista.

²² Curso aprovado através das Portarias R N° 2024.249 e N° 2024.304, com implantação a partir de 2025.

A abordagem em torno da EDH está prevista enquanto um dos objetivos específicos do curso e comparece uma vez no texto (UEPG, 2024, p. 17). No que tange ao perfil do egresso, espera-se que o profissional de psicologia atue em “perspectiva à saúde, o desenvolvimento integral, da proteção social, em defesa da justiça ambiental e dos direitos humanos” (UEPG, 2024, p. 17); neste item o termo comparece uma vez.

É possível constatar que a grade curricular do curso de Psicologia contempla o tema em questão, conforme item 5: “*Organização Curricular*”, contudo, é importante destacar seu caráter disciplinar, uma vez que a EDH perpassa as disciplinas: “*Políticas Públicas e Direitos Humanos*”²³, integrante das Disciplinas de Formação Básica Geral e “*Direitos Humanos e Diversidade Contemporânea*”²⁴, integrante das Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento. Ambas são abarcadas pela área de conhecimento Ciências Sociais Aplicadas (UEPG, 2024, p. 23, 24 e 26). A expressão em debate comparece uma vez no Fluxograma do Curso de Psicologia (UEPG, 2024, p. 74). Nota-se que os termos são mais frequentes nestes fragmentos do documento.

No restante do PPC, a referência ao termo “direitos humanos” ocorre nas referências bibliográficas das ementas das disciplinas (quatorze ocorrências).

Conclui-se que a organização do currículo do curso de Psicologia (UEPG), contempla em seu PPC a inserção dos conhecimentos relativos à EDH, conforme art. 7 da Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Deste modo, verifica-se que a abordagem transversal e interdisciplinar dos DH comparece neste PPC, sobretudo no que se refere aos Temas transversais, conforme podemos observar no item 3.10 e no item 6, onde a ocorrência da expressão se mostra prevalente. Destaca-se seu caráter

²³ Na ementa do curso de Psicologia a Disciplina Políticas Públicas e Direitos Humanos contempla o ensino relativo à: Questão Social e suas múltiplas expressões. Mudanças sociais, econômicas, ambientais e demográficas e seus impactos nas políticas sociais, Estado e as políticas públicas na sociedade capitalista. Políticas Públicas, Política Social, direitos humanos e cidadania. Política Pública e participação popular. Controle social e Avaliação das Políticas Públicas no Brasil após a CF/1988. Políticas públicas de: seguridade social, meio ambiente, entre outras.

²⁴ Na ementa do curso de Psicologia a disciplina Direitos Humanos e Diversidade Contemporânea Direitos Humanos em uma perspectiva crítica. Processos culturais reguladores e emancipatórios na concretização dos direitos humanos. Estratégias efetivas para a garantia da dignidade de grupos socialmente excluídos (negros, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, institucionalizadas, LGBTQIAP+, migrantes, mulheres, crianças). A atuação da psicologia nos Sistemas de garantias dos direitos humanos de grupos vulneráveis. Promoção e inclusão das diversidades de existência através das políticas públicas. Normativas internacionais e nacionais.

disciplinar e o rigor em cumprir a legislação, isto é, infere-se que seu projeto político pedagógico busca se adequar a normatividade imposta.

No âmbito geral, identifica-se que de uma carga horária total de 4020 horas de curso, as disciplinas que trazem referências bibliográficas sobre a temática (*Políticas Públicas e Direitos Humanos (carga horária de 51 horas)* e *Direitos Humanos e Diversidade Contemporânea (carga horária de 51 horas)*) representam 102 horas, o que contabiliza apenas uma ínfima carga horária total do curso, o que sugere que a EDH no conjunto dos cinco anos da formação em Psicologia ainda está restrita às disciplinas mencionadas.

Ainda que os temas abordados nas ementas das referidas disciplinas dialoguem com as demais, principalmente no que se refere as disciplinas previstas na formação básica geral e nas disciplinas de diversificação ou aprofundamento, o mesmo não se observa nas disciplinas de formação específica profissional. Deste modo, resta uma consideração relevante para a presente análise, pois a transversalidade ainda não abarca a totalidade do curso, uma vez que na maior carga horário do curso, ainda prevalece uma formação voltada àquelas consideradas integrantes do eixo técnico-operativo, sem, contudo, fazer menção a EDH.

Muito embora no PPC expresse a importância de “superar a estratificação de conteúdos, muitas vezes estancados em blocos que conformam as 3 (três) tradicionais áreas da Psicologia (Clínica, Escolar, Trabalho)”, conforme mencionado em seu texto (UEPG, 2024, p.15), no que tange a EDH, não se observa sua abordagem de forma explícita nas demais disciplinas elencadas no PPC de Psicologia.

Em que pese a relevância da transversalidade destacada no referido documento, especialmente porque em sua proposta ético-política vislumbra-se a preocupação com o conhecimento acerca das questões estruturais do Brasil e da América Latina, tais como as de ordem econômica e sociocultural que ensejam na desigualdade social e reprodução da pobreza no cotidiano da vida humana (UEPG, 2024, p.15). Destaca-se ainda que o PPC elege uma formação crítica da realidade social e propõe uma atuação em psicologia politicamente engajada e realmente atenta as reais necessidades da comunidade. Pelo todo exposto, o PPC denota em seu texto um enfoque dado a transformação social e emancipação humana.

Da transversalidade como normatividade na Educação em Direitos Humanos à formação integral no ensino superior

O Artigo 3º da Resolução em questão prevê que a finalidade da Educação em Direitos Humanos é promover uma educação para a mudança e transformação social. E ainda, expressa em seu texto os seguintes princípios fundamentais:

I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação. VI - transversalidade, vivência e globalidade; VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012).

Quando analisamos a proposta de educação em direitos humanos no contexto do ensino superior, logo nos remetemos à transversalidade enquanto dimensão que pressupõe a superação da disciplinaridade e fragmentação do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de formação integral na educação formal. Deste modo, enfatiza-se em sua previsão normativa a transversalidade. Mas qual seria a importância de superar a lógica disciplinar no que se refere a Educação em Direitos Humanos?

Ao compreendermos que a orientação da EDH é educar para e com os Direitos Humanos pressupomos a superação dos restritos limites que uma única disciplina impõe, pois a educação em direitos humanos não pode estar descolada do contexto educacional, do cotidiano da comunidade e da realidade da vida humana. Deste modo, compreendemos que o Relatório da Resolução aposta na transversalidade como caminho possível. Assim, o texto se mostra explícito no seu artigo 6º, quando prevê:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (Brasil, 2012)

Compreendemos, portanto, que os Projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação precisam estar orientados para o educar e o respeito aos Direitos Humanos. Para tanto, dispomos de diferentes possibilidades, disciplinar, interdisciplinar, a partir da transversalidade, a depender do Projeto político-pedagógico.

Ao nos debruçarmos sobre o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Bacharelado em Psicologia e em Direito identificamos que ambos buscam atender o que prevê o artigo 3º e artigo 6º. Em que pese a proposta deste artigo, os cursos de graduação investigados estão de acordo com a normativa em questão, isto é, com a Resolução CNE/CP Nº 1/2012. No que se refere as categorias de análise, é possível ilustrar mediante a Tabela 1 alguns elementos pertinentes.

Tabela 1: Relação entre Curso, PPC e as Categorias de Análise

	Curso/PPC
Categoria de Análise	PPC de Psicologia
Atende a normativa EDH (Resolução CNE/CP Nº 1/2012)	sim
Possui disciplinas que abordam EDH	sim
Transversalidade	sim
Interdisciplinaridade	sim
Transdisciplinaridade	não

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para os fins da análise proposta neste estudo, ou seja, no âmbito da educação superior em dois cursos de graduação em uma universidade pública paranaense, vale distinguirmos, ainda que de forma breve, os conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade, transversalidade, transdisciplinaridade.

O conceito de disciplinaridade, no contexto dos estudos em Educação, é caracterizado pela compartimentalização do saber em áreas de conhecimento autônomas e estanques, como Biologia, Matemática, Física, etc. A disciplinaridade é a abordagem tradicional da organização curricular, e que foca no estudo aprofundado de um campo de conhecimento específico, o qual possui métodos, objeto, teorias e linguagens próprias. Nas palavras de Follari (2001, p.42):

[...] a disciplinaridade não é, em si mesma, um mal epistêmico a ser exorcizado. A especificidade das disciplinas não é uma maldição que teria caído sobre a prévia conquista de um conhecimento unificado, mas sim o procedimento analítico imprescindível para o avanço do conhecimento científico. (Tradução nossa.)

O foco principal da abordagem disciplinar reside na especialização e na estrutura interna de cada disciplina, com o conteúdo sendo estruturado de maneira sequencial e hierárquica dentro daquele domínio específico.

De acordo com Santos (2008), a fragmentação do modelo disciplinar teve como consequência a organização da prática pedagógica:

[...] nos moldes da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal; em contrapartida, cristalizou-se a subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, cada qual delimitado pelas fronteiras epistemológicas. Cada instituto ou departamento organiza seus respectivos cursos por meio de listas de diferentes disciplinas. São as grades curriculares que, na prática, funcionam como esquemas mentais ao impedirem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e áreas de conhecimento (2008, p. 72-73).

Esta autora segue com um exemplo da área da Educação, mas que se aplica em qualquer área de formação. Ela dá o exemplo da disciplina de didática que, como disciplina, é tratada separadamente da disciplina filosofia. Nas palavras da Educadora da UFRRJ,

[...] vigorando o princípio da fragmentação, da divisão, da simplificação, da redução, tem-se como consequência a descontextualização do agir pedagógico, passando a didática a ser uma disciplina apenas técnica, por meio da qual se aprende o uso de técnicas didáticas. (Santos, 2008, p. 72-73).

A implicação curricular direta dessa metodologia é a divisão do currículo em horários, espaços, professores e departamentos distintos para cada área (Santos, 2008, p.72), o que, frequentemente, resulta na fragmentação do conhecimento e na consequente dificuldade do aluno em estabelecer conexões entre as diferentes áreas do saber e a realidade cotidiana.

Ao buscar a conceituação de interdisciplinaridade, emprestamos a reflexão de François Ost. Para este autor:

[...] a pesquisa [interdisciplinar], abandonando os pontos de vista particulares de cada disciplina, produz um conhecimento autônomo, criando novos objetos teóricos e aplicando novos métodos. Trata-se, portanto, de uma integração de disciplinas. Para retomar uma metáfora linguística, diremos que, nesse caso, almejamos a construção de uma língua nova e comum, algo como um esperanto científico. (Ost, 1981, p.6)

Vale destacar, neste contexto, que as abordagens interdisciplinares devem ter o cuidado para que o discurso de uma das disciplinas não se sobreponha em relação ao discurso da outra, de modo que deve haver vigilância para que esta sobreposição não ocorra.

No que se refere ao conceito de transversalidade no contexto dos estudos em Educação se refere à inclusão de temas de relevância social, cultural, política

e ética, que não estão adstritos a uma única disciplina, mas que devem atravessar e integrar o currículo no conjunto das áreas do conhecimento.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, nesta perspectiva as problemáticas sociais não constituem novas áreas, conforme segue:

[...] mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Deste modo, a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (Brasil, 1997, p. 45).

A transversalidade pode ser compreendida como um princípio pedagógico que visa a superação da fragmentação do conhecimento (Obando, 2021; Rivero et al., 2020), requerendo uma abertura didática para a multiplicidade e a processualidade (Gómez, 2009).

Já transdisciplinaridade, em brevíssima síntese, é uma abordagem mais profunda e complexa que as abordagens disciplinares, interdisciplinares e transversais. Ela é de natureza predominantemente epistemológica, ou seja, propõe uma reflexão sobre as condições por meio das quais o conhecimento é possível, e busca uma articulação deste conhecimento que não esteja limitada à mera interação entre disciplinas, mas que vai além delas. Para Edgar Morin, o conceito de transdisciplinaridade propõe a emergência de "esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas" (Morin, 1999, p. 36, apud Gómez, 2009).

Para além da perspectiva adotada pela DUDH, da Resolução CNE/CP N° 1/2012 e demais normativas e diplomas legais mencionados neste estudo é que se propõe as reflexões acerca da formação hegemônica nos bancos universitários no contexto societal vigente, isto é, sob o modo de produção capitalista. Ao partir de uma concepção em Direitos Humanos para além do capital, ou seja, buscando-se romper com a ideia de educação enquanto instrumento de reprodução da ordem vigente, os autores evocam Gramsci para pensar a educação no contexto universitário e a formação humana. Ao pensar a educação em uma nova concepção

de mundo, isto é, no qual o devir²⁵ se constitui a partir da filosofia da práxis²⁶, não podemos esquecer que o trabalho - categoria fundamental da teoria marxiana - elemento fundante do ser social e atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si mesmo tem como função, satisfazer as necessidades humanas.

Neste sentido, a unidade dialética trabalho-educação enquanto processo histórico não pode ser dissociado. Segundo Saviani (2011, p. 11)

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

A educação, por seu turno, cumpre a função de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, entretanto adverte Sousa (2014) está submetida ao modo de produção vigente, e com isso, às relações sociais determinadas pela classe dominante, a qual não se furta de imprimir seus interesses de classe conforme o momento histórico. Contudo, ao trazer à baila a contradição do capital, tem-se que ao mesmo tempo que a educação, ao ser instrumentalizada, tende a impor o caráter alienante, também através da atividade educativa é possível superar a alienação. É possível conceber a educação como atividade capaz superar a divisão de conhecimento de acordo com classe, buscar a transformação social e emancipação humana. Para tanto, a única forma possível de o homem emancipar-se e se tornar total e completo, é por meio do acesso à formação omnilateral (Sousa, 2014).

Em contraponto a uma formação unilateral e alienante, no contexto do cárcere, Gramsci formula um projeto de educação direcionado a emancipação humana, tendo desenvolvido a ideia de escola unitária ou como preferimos explorar

²⁵ De acordo com Sousa (2014), o homem: “Ao trabalhar de forma intencional e consciente sobre a natureza, com finalidade de transformá-la, imprime-lhe forma útil à vida humana, diferencia-se dos outros animais ao acionar os elementos contido na natureza para cumprir determinados fins, produz histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produz cultura, ideias, crenças, valores, isto é, outras práxis sociais. É neste sentido que o homem se apresenta no contexto de sua produção enquanto ser humano, ser social, tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos, sendo a história do mundo dos homens como um contínuo processo de construção, um contínuo devir.”

²⁶ A filosofia da práxis ou a nova filosofia auxiliaria as classes subalternas a traçarem o caminho para a revolução. Para Gramsci, [...] a filosofia da práxis se estabelece por meio da articulação orgânica e dialética do conhecimento da teoria e da história das gerações anteriores, que possibilita ao sujeito tanto situar-se historicamente- tornando-se um contemporâneo de seu tempo para envolver-se concretamente com as relações teórico-prático-políticas-como orientar-se para um alvo concreto e superior, engendrando efetivamente teoria e prática.” (Sousa, 2014, p. 104).

neste estudo, a concepção de homem ou formação omnilateral. Assim ilustra Gramsci (2006, p.40):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Trata-se de um projeto universal de formação humana, concebida a partir da filosofia da práxis, ou seja, na construção de uma nova relação de homem com o mundo e consigo mesmo, onde o manual e o intelectual se fundem, onde saber e fazer se unem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente estudo exploratório buscou analisar como se expressam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Ensino Superior, tomando como base a Resolução CNE/CP nº 1/2012 e o universo de pesquisa delimitado aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Bacharelado em Direito e Psicologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Esta análise indica que, embora o discurso da EDH esteja formalmente inserido no âmbito normativo e nos documentos institucionais, especialmente no curso de Direito, não se pode afirmar que a EDH perpassa o PPP deste curso como um todo, sobretudo se considerarmos a carga horária das disciplinas do eixo formativo em que não há referência aos DH na ementa ou nas referências bibliográficas das disciplinas. A presença da temática de Direitos Humanos restrita a um pequeno número de disciplinas ou a menções em ementas de disciplinas consideradas de caráter propedêutico na formação profissional sugere uma contradição que reforça a necessidade do debate sobre uma dimensão da crise da Universidade e o predomínio, na instituição, da função de dispersão de mão de obra especializada.

Do mesmo modo, no PPC do curso de Psicologia, é possível enfatizar o caráter disciplinar da EDH, uma vez que se concentra em duas disciplinas a partir de temas transversais, denotando a busca em se adequar a normatividade imposta. Além disso, a EDH não perpassa a formação específica profissional, o que sugere

a importância de se almejar uma formação integral, para além da dimensão técnico-operativo.

Os elementos observados indicam a prevalência da razão instrumental e de um modelo pedagógico ainda fragmentário observado nos documentos. Tal cenário impede o avanço em direção à formação humana integral ou omnilateral, retomando a concepção de Antonio Gramsci, no horizonte de uma leitura crítica e contextualizada da realidade social. Um desafio consistiria em integrar a dimensão ético-política inerente aos Direitos Humanos não apenas como um "tema transversal", mas como o próprio alicerce da formação, perpassando os fundamentos de todas as disciplinas, inclusive e, sobretudo, aquelas consideradas técnico-operativas ("eixo de formação prática").

REFERÊNCIAS

ARAUJO, U. F. A origem dos Temas Transversais na educação. In: BUSQUETS, M. D. et al. (Org.). Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999. p. 9-17.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, n. x, p. y, 31 maio 2012.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FOLLARI, Roberto A. Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, v. 6, n. 14, p. 40-47, set. 2001.

GÓMEZ M. V. (2009). A transversalidade como abertura máxima para a formação na rede. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-14. (Artigo da Revista Iberoamericana de Educación - ISSN: 1681-5653).

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Cadernos do cárcere, v. 2. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACHADO, Antonio Alberto. Ensino Jurídico e Mudança Social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTÍNEZ QUINTEIRO, María Esther. El discurso de los derechos humanos en perspectiva histórica: el síndrome de la Torre de Babel. In: PANDO BALLESTEROS, María de la Paz et al. (Org.). Pasado y presente de los derechos humanos: mirando al futuro. [S.l.: s.n.], 2016. p. 41-59.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 02/2015, de 13 de abril de 2015. Dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: CEE/PR, 13 abr. 2015. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2015/Del_02_15.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

PARANÁ (Estado). Decreto Estadual n.º 8556, de 13 de janeiro de 2025. Autoriza o funcionamento do Curso de Bacharelado em Psicologia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *Diário Oficial do Estado*, n.º 11821, 13 jan. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos Pires. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. Debates 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MACHADO, Antonio Alberto. Ensino Jurídico e Mudança Social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTÍNEZ QUINTEIRO, María Esther. El discurso de los derechos humanos en perspectiva histórica: el síndrome de la Torre de Babel. In: PANDO BALLESTEROS, María de la Paz; MUÑOZ RAMÍREZ, Alicia; GARRIDO RODRÍGUEZ, Pedro (coords.). Pasado y presente de los derechos humanos: mirando al futuro. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 41-59.

MARTÍNEZ QUINTEIRO, María Esther. Muitos não conhecem o conteúdo dos direitos humanos, afirma professora. Ministério Público do Estado da Bahia (MPBA), 3 dez. 2012. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/noticia/27726>. Acesso em: 07/11/2025.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OBANDO, I. M. (2021). Transversalidade em perspectiva curricular: Um desafio para as escolas de educação básica. Revista Científica FESA, 12(1), 66-78. (Artigo da Revista Científica FESA).

OST, François. Questions méthodologiques à propos de la recherche interdisciplinaire en droit. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, Bruxelas, n. 6, p. 1-29, 1981. DOI: 10.3917/riej.006.0001. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-interdisciplinaire-d-etudes-juridiques-1981-1-page-1.htm>. Acesso em: 9 nov. 2025.

OST, François. Former des juristes responsables: quatre problématiques enchevêtrées. In: VOGLIOTTI, Massimo (dir.). *Pour une nouvelle éducation juridique*. Paris: L'Harmattan, 2018. p. 45-54.

RIVERO, A. C. et al. (2020). A implementação dos temas transversais em sala de aula: uma análise à luz da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Research, Society and Development*, 9(9), e37996677. (Artigo da Research, Society and Development - ISSN 2525-3409).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de Universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 8, p. 187-233.

SANTOS, A.. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 71–83, jan. 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p. (Estudos Culturais, 4).

SILVA, S. C.; GUEDES, O. S. A dimensão ético-política do Serviço Social à luz da perspectiva gramsciana: contribuições a partir da filosofia da práxis. *Temporalidades*, v. 22, p. 207-222, 2022.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. *Gramsci: educação, escola e formação, caminhos para a emancipação humana*. Curitiba: Appris, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Resolução UNIV - n° 2024.14, de 2024. Aprova a criação do Curso de Bacharelado em Psicologia, da UEPG. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2024/12/Psicologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2024/12/Psicologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Resolução CEPE - n.º 2022.44, de 2022. Aprova Novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito, da UEPG. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/PPC-DIREITO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

VOGLIOTTI, Massimo. L'urgence de la question pédagogique pour le droit postmoderne. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, Bruxelles, v. 72, n. 1, p. 73-85, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-interdisciplinaire-d-etudes-juridiques-2014-1-page-73.htm>. Acesso em: 13/11/2025.



Capítulo 8

**DA REVITIMIZAÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS: A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL
CONTRA MULHERES COMO VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

BRUNA BALSANO

Da revitimização à garantia de direitos: a violência institucional contra mulheres como violação dos direitos humanos

Bruna Balsano²⁷

Resumo:

Este artigo analisa a violência institucional como uma violação de direitos humanos que agrava a condição de mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Objetiva-se demonstrar como o Estado, por meio de suas instituições, pode transitar de agente protetor para opressor, perpetuando ciclos de violência. A abordagem teórica perpassa as estruturas patriarcais do Direito e as manifestações da violência institucional em órgãos como as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs). A metodologia consiste em análise bibliográfica e documental, fundamentada em autores referenciais da teoria feminista do direito e da criminologia crítica. Conclui-se que a mera tipificação penal da violência institucional se mostra insuficiente, sendo imperativa a implementação de protocolos de acolhimento humanizados e a capacitação continuada dos operadores do sistema de justiça para a efetiva garantia dos direitos das mulheres.

Palavras-chave: Violência Institucional; Direitos Humanos; Violência de Gênero; Lei Maria da Penha; Revitimização; Acesso à justiça.

INTRODUÇÃO

A violência possui diversas definições e pode apresentar diversas formas, níveis de gravidade e possui atuação direta na sociedade, gerando consequências negativas e muitas vezes irreversíveis para os envolvidos, como também para a sociedade.

O Brasil se configura como um dos países com as mais altas taxas de violência, em especial a violência de gênero, ocupando posição de destaque em rankings mundiais de violência doméstica e feminicídio (ACNUDH, 2023). Dados nacionais indicam que três a cada dez brasileiras já foram vítimas de violência doméstica e familiar (AGÊNCIA SENADO, 2023). Neste cenário, a atuação estatal, que deveria ser sinônimo de proteção e garantia de direitos, revela, por vezes, uma faceta opressora, materializada na violência institucional.

²⁷ Mestre em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Faculdade Legale/SP, Especialista em Direito da Mulher e Advocacia Feminista pela Faculdade Legale/SP. Advogada do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. balsanobruna@gmail.com.

A violência institucional é aqui compreendida como "aquela praticada por servidores públicos, cujas ações ineficientes ou agressivas podem agravar o sofrimento das mulheres que buscam ajuda, violando seus direitos, em vez de garanti-los". Esta forma de violência opera como um mecanismo de revitimização, onde a mulher, ao buscar auxílio, vê-se submetida a novos processos de sofrimento e humilhação, exacerbando o trauma original.

Parte-se da premissa de que, para que o combate à violência doméstica e familiar seja eficaz, é necessário também enfrentar a violência institucional que se impõe sobre as mulheres. O Estado, ao falhar no acolhimento e na proteção, acaba por contribuir para o aumento dos casos, favorecendo a manutenção do ciclo de violência. Este artigo, portanto, tem por objetivo analisar as facetas da violência institucional no contexto da violência de gênero, seus fundamentos estruturais no patriarcado e no direito, seus impactos nos direitos humanos das mulheres e as possibilidades de superação por meio de políticas institucionais efetivas.

DESENVOLVIMENTO

A violência possui diversas definições e pode apresentar diversas formas, níveis de gravidade e possui atuação direta na sociedade, gerando consequências negativas e muitas vezes irreversíveis para os envolvidos, como também para a sociedade.

A relação entre gênero, raça, classe e violência é marcada por estruturas sociais que reforçam as desigualdades, perpetuando a discriminação, de forma que se torna de suma importância entender o que é gênero, raça, classe e como a violência se manifesta.

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais, raciais, econômicas e de gênero, que são resultados da colonização, escravidão e capitalismo, onde o modelo familiar patriarcal foi introduzido na sociedade brasileira pela colonização, o qual se adaptou à realidade social da época, em especial ao modelo latifundiário e escravocrata, onde todos se submetiam ao patriarca, respeitando e acatando suas escolhas, tendo o homem como a figura que detinha todo o poder político, social e econômico e as mulheres e seus descendentes

deviam obediência a esta figura, tornando-se submissos a ela, naturalizando assim a hierarquia entre os sexos e reproduzindo este formato.

Até os dias atuais, mesmo com a criação de diversas leis e órgãos para a proteção das mulheres, como é o caso da Lei Maria da Penha e da criação da rede de proteção à mulher, a violência ainda ocorre e pode se manifestar de diversas formas e com autores distintos, sendo uma delas a violência institucional.

A violência institucional é um fenômeno plurifacetado que permeia os serviços e órgãos destinados à proteção das mulheres. Ela se manifesta "por meio de práticas que revitimizam as mulheres, como o atendimento desumanizado, a morosidade nos processos legais e a falta de preparo dos profissionais para lidar com casos de violência de gênero". Conforme argumenta Hironaka (2015, p. 45), "o tratamento inadequado por parte dos agentes públicos não só compromete a proteção da vítima, mas também descredibiliza os órgãos de proteção e desencoraja as mulheres a denunciarem a violência".

Para Tarquette (2007, p. 95), a violência institucional "ocorre em função de práticas discriminatórias, sendo as questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e religião um terreno fértil para a ocorrência de tal violência". Dessa forma, o Estado "torna-se um violador de direitos no processo de revitimização das mulheres no Brasil, 'seja na cobertura dos serviços de atenção, cuidado e proteção que oferece - ou não oferece - às mulheres que são vítimas de violência, seja na vitimização secundária que impinge, decorrente da forma como são atendidas as mulheres pelos agentes estatais'" (Silva, 2017, p. 20).

Um exemplo da violência empregada pelo Estado tem sua marca no processo de evolução da sociedade e do Direito, como por exemplo na Revolução Francesa, onde os direitos humanos começaram ser pensados e colocados em prática, mas foram feitos exclusivamente para os homens, restringindo os direitos ao masculino, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Por outro lado, em 1792, quando uma mulher tentou apresentar e colocar em prática da Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã foi morta na guilhotina, a mulher em questão é Olympe de Gouges. (Saffioti, 2015, p. 77).

A revitimização, por sua vez, "se caracteriza pela repetição do trauma sofrido pela vítima durante o processo judicial, em que 'a mulher que sofreu violência é

frequentemente tratada de maneira a fazer com que reviva a experiência dolorosa, através de questionamentos invasivos e humilhantes" (Silva, 2021). Esse processo não apenas ignora a vulnerabilidade da vítima, mas também pode validar e reforçar a sensação de impotência e desamparo, que são características centrais da violência de gênero. O impacto é profundo, afetando o bem-estar psicológico e a eficácia do sistema de justiça, podendo levar ao retraimento das mulheres em denunciar a violência, pois elas temem o processo e suas consequências (Lima, 2019).

A violência institucional não é um desvio de percurso, mas um sintoma de estruturas profundamente enraizadas. A cultura patriarcal, machista e masculina permeia tanto o Estado quanto o Direito. Conforme a socióloga britânica Carol Smart (2000), o direito é sexista, masculino e gendrado. Na perspectiva do direito sexista, identifica-se a desigualdade entre homens e mulheres, historicamente reproduzida em leis que subordinavam as mulheres. A segunda perspectiva, de que o direito é masculino, surge da observação empírica de que a maioria dos operadores do direito e legisladores são homens, que criam e interpretam leis a partir de uma visão de mundo masculina. Por fim, a concepção do direito gendrado revela que o Direito e seus operadores reproduzem e produzem a sociedade e os tipos sociais, criando estereótipos e definindo o lugar de cada indivíduo. "A relação entre direito e ordem social patriarcal é mais complexa e atravessada por outros eixos de dominação como o racismo e a exploração de classes" (Severi, 2016, p. 577). Nesse sentido, "o Poder Judiciário é responsável pelo processamento e julgamento dos casos que envolvem violência contra a mulher, mas, apesar de possuir a função de garantir direitos, acaba reproduzindo e praticando a violência de gênero, violando os direitos das mulheres por meio da violência institucional, nas mais variadas formas e situações". Andrade (2004, p. 50) complementa: "o Sistema jurídico criminal é androcêntrico porque constitui um mecanismo masculino de controle para o controle de condutas masculinas".

O patriarcado, enquanto "estrutura de dominação que permeia as sociedades", baseia-se na ideia de posse, dominação e violência, com a total subordinação da mulher. Essa lógica perversa está profundamente enraizada nas estruturas sociais, normalizando a violência de gênero como uma ferramenta de controle, alinhada aos valores patriarcais que sustentam a desigualdade de poder

entre homens e mulheres (Bianchini, Bazzo e Chakian, 2021). Dessa forma, a violência institucional nos órgãos de proteção não é um acidente, mas a manifestação de uma estrutura de poder que encontra eco nas instituições que deveriam combatê-la.

A rede de proteção à mulher em situação de violência é um dos pilares fundamentais para o enfrentamento eficaz das diversas formas de violência de gênero. No Brasil, essa rede se consolida através da articulação de diversos atores, incluindo instituições governamentais, organizações não governamentais (ONGs), projetos de extensão universitária, e a sociedade civil.

Esses elementos se interconectam para garantir um atendimento humanizado, eficaz e contínuo às mulheres vítimas de violência, atuando de forma integrada para oferecer suporte jurídico, psicológico e social.

Um desses órgãos da rede de proteção são as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) que foram criadas como um marco na política de enfrentamento à violência de gênero. No entanto, a distância entre a proposta institucional e a realidade do atendimento pode ser abissal. A falta de uniformização na forma como as unidades operam e no atendimento oferecido acaba, muitas vezes, por impossibilitar e/ou dificultar o acesso aos direitos e à segurança para mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A prática da violência institucional pode ocorrer desde o primeiro contato policial, "quando a vítima, ao buscar a proteção do Estado por meio de suas autoridades policiais, encontra um atendimento que a constrange e demonstra certa desconfiança no que é relatado por parte das autoridades" (Araújo, 2020). Vargas (2000, p. 75) descreve o crivo a que submetem as mulheres: "[...] a forma de questionar, os silêncios e as entonações mais fortes presentes nas expressões dos policiais, revelando censura, descrédito na história contada, o exercício do controle, dentre outros. É comum certas perguntas que impõem constrangimentos ou coerção".

A ausência de profissionais como assistentes sociais e psicólogos nas DEAMs é uma lacuna crítica, já que esses profissionais desempenham um papel essencial no acolhimento emocional e no suporte psicológico às vítimas. A falta de capacitação e a insensibilidade dos profissionais envolvidos são fatores que intensificam a violência institucional, tornando o processo de busca por justiça ainda

mais penoso. A "falta de sensibilização e capacitação específica dos servidores, defensores e magistrados pode impedir que as mulheres tenham um atendimento humanizado, de forma a culpabilizar a vítima pela violência sofrida ou desacreditá-la" (Becker, Diotto e Brutti, 2020, p. 89).

O ordenamento jurídico brasileiro tem passado por significativas transformações no que tange à proteção das mulheres. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) representou um divisor de águas, não apenas por tipificar as formas de violência, mas por estabelecer uma rede de proteção e mecanismos assistenciais. Posteriormente, a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) e a Lei da Violência Psicológica (Lei nº 14.188/2021) ampliaram o escopo de proteção.

Um marco recente foi a Lei nº 14.321/2022, a Lei da Violência Institucional, que tipificou o crime de submeter vítimas ou testemunhas a procedimentos desnecessários, repetitivos ou invasivos. No entanto, uma análise crítica revela desafios significativos para sua aplicação prática. A lei "se torna sintética e aberta demais, possuindo muitas brechas para interpretações diversas, o que dificulta sua aplicação. O texto da lei, por si só, mostra-se insuficiente para atingir plenamente esse objetivo".

Sánchez (2020) argumenta que "a violência institucional é perpetuada pela utilização de leis penais meramente simbólicas, que visam acalmar a opinião pública, mas não são eficazes na prevenção ou repressão de práticas abusivas". Este fenômeno é conhecido como Direito Penal simbólico. Segundo Zaffaroni e Pierangeli (2024, p.110), ele se manifesta quando "o Direito Penal é utilizado para transmitir uma sensação de segurança e controle social, ainda que suas medidas não tenham eficácia real na redução da criminalidade".

Andrade (2019, p. 203) aponta que o Direito Penal simbólico "alimenta a crença de que a criação de novos tipos penais e o aumento de penas são soluções viáveis para a criminalidade, quando, na verdade, essas medidas servem apenas para satisfazer a opinião pública e manter o status quo, sem qualquer impacto real sobre a segurança". Bitencourt (2023, p. 95) reforça que ele "produz uma falsa sensação de segurança, uma vez que as normas penais criadas nesse contexto muitas vezes são inaplicáveis ou ineficazes na prática".

Portanto, apenas a Lei não resolve o problema, e a efetividade das leis depende de reformas profundas nas instituições e na formação de seus agentes.

Diante da insuficiência da mera tipificação penal, a elaboração e implementação de protocolos de atendimento e acolhimento surgem como uma resposta estrutural e necessária. Tais protocolos visam oferecer diretrizes claras para a atuação dos profissionais, transformando a cultura institucional e garantindo um atendimento digno e respeitoso.

Um protocolo eficaz deve ter como ponto de partida a escuta ativa e empática. Como aponta Saffioti (2015, p. 135), "o atendimento às mulheres vítimas de violência deve considerar não apenas as necessidades jurídicas, mas também as emocionais, oferecendo um suporte que lhes devolva a dignidade e a autonomia". O protocolo deve ser aplicado em todo e qualquer atendimento, além de ser ofertada capacitações constantes a esses agentes, atuantes diariamente dentro desses órgãos, em especial, os de porta de entrada, como as DEAM's. O protocolo busca, assim, "oferecer diretrizes e estratégias para que os profissionais das delegacias possam acolher e atender as mulheres de maneira eficaz, respeitosa e segura, promovendo, assim, a prevenção e o combate à violência de gênero".

A abordagem deve ser necessariamente interseccional, considerando como as opressões de gênero, raça e classe se sobrepõem. O protocolo deve abranger conceitos fundamentais como raça e etnia, racismo institucional, gênero, orientação sexual, identidade de gênero e os diferentes tipos de violência (física, psicológica, sexual, moral e patrimonial). Também é crucial discutir o ciclo da violência e capacitar os profissionais para reconhecê-lo e interrompê-lo.

A linguagem inclusiva e não sexista é uma ferramenta fundamental para promover a equidade no atendimento. Reconhecer e respeitar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero contribui para um ambiente mais acolhedor e seguro para todas, evitando reforçar estigmas e desigualdades.

A implementação de um protocolo focado no acolhimento, pautado na capacitação, na escuta ativa e no apoio multidisciplinar, é uma medida urgente para assegurar que essas delegacias cumpram seu papel de proteção. Conforme Minayo (2021, p. 92), "um atendimento verdadeiramente comprometido com os direitos humanos é aquele que coloca as vítimas no centro da atenção, reconhecendo suas necessidades e respeitando suas vivências".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência institucional contra mulheres em situação de violência doméstica e familiar configura-se como uma grave violação de direitos humanos, que não apenas falha em protegê-las, mas também aprofunda seu sofrimento e desamparo. Este artigo demonstrou que este fenômeno é sustentado por estruturas patriarcais enraizadas no Estado e no próprio Direito, que reproduzem desigualdades e naturalizam práticas opressivas.

As DEAMs, concebidas como portas de entrada para a proteção, podem, na prática, tornar-se espaços de revitimização quando desprovidas de uma cultura institucional humanizada, recursos adequados e profissionais capacitados. A análise revelou que a mera criação de tipos penais, como na Lei da Violência Institucional, embora importante no plano simbólico, é insuficiente para transformar realidades concretas marcadas pelo descaso e pela discriminação.

A superação da violência institucional exige, portanto, um compromisso que vá além da esfera legislativa. É imprescindível investir em mudanças estruturais, com a implementação de protocolos de acolhimento que orientem uma prática profissional empática, interseccional e técnica. A capacitação contínua dos operadores do direito e a garantia de uma infraestrutura mínima, incluindo a presença de assistentes sociais e psicólogos, são medidas urgentes.

Transformar as instituições de proteção em efetivas garantidoras de direitos é um processo complexo e contínuo. Requer, sobretudo, que se ouça e se valorize a voz das mulheres, colocando suas experiências e necessidades no centro da formulação e execução de políticas públicas. Como enfatiza Simone de Beauvoir, os direitos das mulheres não são permanentes e requerem vigilância constante para serem mantidos. A luta contra a violência institucional é, assim, parte fundamental desta vigilância e desta luta por uma justiça verdadeiramente igualitária.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. DataSenado aponta que 3 a cada 10 brasileiras já sofreram violência doméstica. Senado Notícias, Brasília, 21 nov. 2023.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia crítica e crítica do direito penal. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Sexo e gênero: a mulher e o feminino na criminologia e no sistema de Justiça Criminal. Boletim do IBCCrim, p. 2, 2004.

ARAÚJO, Ana Paula. Abuso: a cultura do estupro no Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2020.

BECKER, Vanessa Thomas.; DIOTTO, Nariel; BRUTTI, Tiago Anderson. Pesquisa Científica como prática social de resistência das mulheres. Revista Interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, [S. 1.], v. 8, n. 1, p. 349–362, 2021.

BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Silvia. Crimes contra mulheres. 3.ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de Direito Penal. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

HIRONAKA, Gisele. A Violência Institucional e o Acesso à Justiça. Revista de Direito da Cidade, vol. 07, nº 02, 2015.

LIMA, Claudia. O tratamento inadequado das vítimas no sistema judicial e seus reflexos. In: Anais do Seminário sobre Violência de Gênero, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e Educação: impactos e tendências. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 249–264, 2014. DOI: 10.22196/rp.v15i31.2338. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MODENA, Maura Regina. Conceitos e formas de violência. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, Patriarcado, Violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SÁNCHEZ, G. M. A inefetividade das leis penais simbólicas no combate à violência institucional. *Revista de Estudos Criminais*, v. 20, n. 78, p. 45-60, 2020.

SEVERI, Fabiana. A ordem social patriarcal e suas fissuras. *Revista de Estudos Feministas*, v. 24, n. 2, p. 575-589, 2016.

SILVA, Beatriz Cruz da. A Revitimização da Mulher Vítima de Violência no Sistema de Justiça Criminal. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, v. 29, n. 165, 2021.

SILVA, Maria Lúcia da. O Estado como violador de direitos: a revitimização das mulheres em situação de violência. In: *Anais do Seminário Internacional sobre Direitos Humanos*, 2017.

SMART, Carol. *Feminism and the Power of Law*. New York: Routledge, 2000.

SMART, Carol. La teoría feminista y el discurso jurídico. In: BIRGIN, Haydée (comp.). *El Derecho en el Género y el género en el derecho*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

SMART, Carol. *Law, Crime and Sexuality. Essays in Feminism*. London: Sage. 1999.

TAQUETTE, Flávia. Violência Institucional e Saúde da Mulher. In: GOMES, R. (Org.). *Saúde do Adulto*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

VARGAS, Joana. *O atendimento policial à mulher vítima de violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

ZAFFARONI, E. R.; PIERANGELI, J. H. *Manual de Direito Penal Brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2024.

ZALUAR, Roberta Costa. *Da violência revelada à violência silenciada*. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.



Capítulo 9

**FEMINICÍDIO E DIREITOS SEXUAIS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS
JUDICIAIS A PARTIR DA ETNOGRAFIA DOCUMENTAL**

SUELLEN IASKEVITZ CARNEIRO

Feminicídio e direitos sexuais: uma análise das narrativas judiciais a partir da etnografia documental

Suellen Iaskevitz Carneiro²⁸

Resumo:

O presente artigo analisa como os direitos sexuais aparecem nas narrativas judiciais sobre feminicídio no Brasil, a partir de uma etnografia documental. Foram analisados 28 processos julgados entre os anos de 2015 e 2022 em uma Vara do Tribunal do Júri do Paraná, incluindo boletins, laudos, petições e sentenças como práticas organizacionais que produzem sentidos sobre vítimas, agressores e crimes. Os resultados evidenciam que violações à autonomia sexual e reprodutiva, ligadas à prostituição, imposição ou negação da maternidade e ao estupro, estão no centro dos casos, mas surgem de forma fragmentada, sem reconhecimento explícito como direitos. Assim, o feminicídio se revela como disputa patriarcal pelo controle do corpo e da sexualidade das mulheres, enquanto a resposta estatal permanece restrita à tipificação penal. Conclui-se, pela necessidade de o Judiciário incorporar uma perspectiva de gênero que reconheça os direitos sexuais como elemento fundamental para prevenir e enfrentar a violência letal contra mulheres.

Palavras-chave: feminicídio; direitos sexuais; etnografia documental; violência de gênero; patriarcado; sistema de justiça.

INTRODUÇÃO

O feminicídio representa uma das formas mais letais de violência de gênero no Brasil. Segundo a OMS, o país ocupa o 5º lugar mundial em assassinatos de mulheres, com uma média de 4,8 mortes por 100 mil mulheres (Waiselfisz, 2015). O Atlas da Violência (IPEA, 2025) aponta que 47.463 mulheres foram mortas entre 2013 e 2023, correspondendo a 13 mortes por dia, enquanto o Mapa da Segurança Pública (2025) registra um aumento de 0,69% nos feminicídios em 2024. Além disso, o canal Ligue 180 recebeu 72.094 denúncias de violência contra mulheres apenas no primeiro semestre de 2024. Apesar dos avanços legislativos, como a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) e a tipificação do feminicídio (Lei 13.104/2015),

²⁸ Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Pós Graduada em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Pós Graduada em Direito Penal e Processo Penal com ênfase na prática pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE. Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE. Tecnóloga em Criminologia pela Unicesumar. Advogada. E-mail: suiaskevitz@gmail.com.

os índices continuam alarmantes, revelando que o Estado ainda não tem sido capaz de enfrentar as causas estruturais da violência de gênero.

A pesquisa propõe-se a compreender como os direitos sexuais surgem nas narrativas sobre feminicídio no sistema de justiça brasileiro. Para isso, foi utilizada a etnografia documental (Latour, 2010; Gupta, 2012; Ferreira; Lowenkron, 2020), metodologia que entende os documentos como artefatos que performam práticas institucionais, produzindo sentidos e silenciamentos. O estudo qualitativo analisou 28 processos judiciais de feminicídio julgados entre 2015 e 2022 em uma Vara do Tribunal do Júri, examinando boletins de ocorrência, laudos, petições, sentenças e outros registros. Inspirada em autoras como Saffioti (2015) e Segato (2006), a análise considera o feminicídio como expressão extrema das hierarquias de gênero e trata os documentos judiciais como formas de ação organizacional, nas quais se constroem significados sobre as vítimas, os agressores e o próprio crime.

Os resultados revelam que os direitos sexuais — como a autonomia reprodutiva, o livre exercício da sexualidade, a identidade de gênero e o direito de recusar relações sexuais ou a maternidade — aparecem nos autos de modo fragmentado e marginal, embora estejam no cerne de muitos casos de feminicídio. As mulheres são frequentemente assassinadas por exercerem ou tentarem exercer esses direitos, ainda que isso não seja explicitamente reconhecido no processo. Assim, compreender o feminicídio apenas como categoria penal é insuficiente: ele deve ser analisado como um ponto de convergência entre a violência de gênero e a negação dos direitos sexuais, evidenciando a necessidade de um Judiciário com perspectiva de gênero que proteja integralmente a vida e a dignidade das mulheres.

Femicídio no Brasil

Em termos de violência de gênero, o Brasil tem se destacado em relação tanto as mulheres cisgênero quanto as mulheres transgênero e é sob esse contexto que emergiram estudos sobre o que se denomina de feminicídio:

Femicídio” ou “feminicídio” são expressões utilizadas para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua “condição” de mulher. O conceito de “femicídio” foi utilizado pela primeira vez na década de 1970, mas foi nos anos 2000 que seu emprego se disseminou no continente latino-americano em consequência das mortes de mulheres ocorridas no México, país em que

o conceito ganhou nova formulação e novas características com a designação de “feminicídio” (Pasinato, 2025, p. 19).

A formulação do conceito de feminicídio é atribuída a Diana Russell, que utilizou o termo pela primeira vez para descrever o assassinato de mulheres por homens motivado pelo fato de as vítimas serem mulheres. Essa conceituação busca romper com a aparente neutralidade do termo “homicídio”, que, ao tratar genericamente a morte de mulheres, invisibilizava a dimensão de gênero e a realidade específica da violência letal sofrida por elas em razão de sua condição feminina (Diretrizes Nacionais Feminicídio, p. 19).

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.104/2015 introduziu o feminicídio como qualificadora do crime de homicídio, inserindo-o, ainda, no rol dos crimes hediondos. Com isso, a pena prevista foi substancialmente aumentada — passando de 6 a 12 anos para 12 a 30 anos de reclusão —, o que representa um acréscimo de mais de 50% na pena máxima (Brasil, 2015). Segundo a legislação brasileira, configura-se feminicídio todo homicídio cometido contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, em situações que envolvam violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher (Brasil, 2015).

Direitos Sexuais

Os direitos sexuais são caracterizados como:

[...] o direito de todas as pessoas, livres de coerção, discriminação e violência, para: (1) o mais alto padrão alcançável de saúde sexual, incluindo acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva; (2) buscar, receber e transmitir informações relacionadas à sexualidade; (3) educação sexual; (4) respeito pela integridade corporal; (5) escolher seu parceiro; (6) decidir ser sexualmente ativo ou não; (7) relações sexuais consensuais; (8) casamento consensual; (9) decidir se deve ou não, e quando, ter filhos; e (10) buscar uma satisfação, vida sexual segura e prazerosa. O exercício responsável dos direitos humanos exige que todas as pessoas respeitem os direitos de outras (Miller, 2009, p. 9).

A IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing em 1995, representou um marco no avanço dos direitos das mulheres, especialmente no campo da saúde sexual e dos direitos reprodutivos, ampliando o que havia sido estabelecido na Conferência do Cairo (1994). Enquanto o Cairo reconheceu o aborto inseguro como um problema de saúde pública (parágrafo 8.25), Beijing deu um passo adiante ao recomendar a revisão das leis punitivas contra mulheres que

realizaram abortos ilegais, embora tenha deixado essa decisão aos legisladores nacionais (parágrafo 106, k). Além disso, a Plataforma de Ação de Beijing reconheceu explicitamente os direitos sexuais como parte dos direitos humanos (parágrafo 96), afirmando a importância da autonomia das mulheres sobre seus corpos e decisões reprodutivas:

Os direitos humanos das mulheres incluem os seus direitos a ter controle sobre as questões relativas à sua sexualidade, inclusive sua saúde sexual e reprodutiva, e a decidir livremente a respeito dessas questões, livres de coerção, discriminação e violência. A igualdade entre mulheres e homens no tocante às relações sexuais e à reprodução, inclusive o pleno respeito à integridade da pessoa humana, exige o respeito mútuo, o consentimento e a responsabilidade comum pelo comportamento sexual e suas consequências.

Segundo Rosalind Petchesky (1995, p. 155), trata-se da “mais clara afirmação até então, em qualquer documento internacional, de que mulheres – sem referência a idade, estado civil ou orientação sexual – têm o direito humano à liberdade sexual”. Todavia, assim como ocorreu no Cairo, a expressão “direitos sexuais” e as referências a “orientação sexual” presentes em minutas preliminares não foram incluídas na declaração final e na Plataforma de Ação resultante da conferência.

No Brasil, o Ministério da saúde passa a adotar uma definição de direitos sexuais mais ampla, com um conteúdo próprio e que abarca diferentes aspectos da sexualidade: “[o] Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições”, “[o] Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças”, “[o] Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física”, “[o] Direito de ter relação sexual independente da reprodução”, “[o] Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS”, e “[o] Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação” (Brasil, 2009, p. 4). Além disso, destaco três leis com previsão aos direitos sexuais: Lei Maria da Penha, Estatuto de Juventude e Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A lei Maria da Penha inclui a expressão na definição de violência sexual:

Entendida como 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 (art. 7º, III).

A Lei n. 12.852/2013, Estatuto da Juventude, por sua vez, estabelece como uma das diretrizes para política pública de atenção à saúde do jovem a “garantia da inclusão de temas relativos ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas, à saúde sexual e reprodutiva, com enfoque de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino” (art. 20, IV). Nota-se que, embora o artigo seja destinado à saúde, aborda também a questão dos direitos sexuais sob a ótica educacional. Finalmente, a Lei n. 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa”, inclusive para “exercer direitos sexuais e reprodutivos” (art. 6º, II).

Outro aspecto importante é que os direitos sexuais possuem múltiplas dimensões (de prestação e de proteção, individuais e coletivas) que os tornam oponíveis tanto ao Estado quanto a particulares. Trata-se de um conjunto aberto e dinâmico de direitos relacionados à sexualidade e à identidade de gênero, em constante construção a partir de lutas sociais, compreensões e mobilizações concretas. Como destaca Saiz (2004, p. 65), esses direitos articulam, sob uma lógica de universalidade, diversas perspectivas, como os direitos das mulheres, saúde reprodutiva, HIV/AIDS e direitos de pessoas LGBTQIA+, promovendo uma visão positiva e emancipatória da sexualidade, que deve ser respeitada e protegida não apenas contra a violência e interferência, mas também reconhecida como um bem social. Além disso, permitem identificar causas comuns de opressões distintas e construir pontes entre movimentos diversos na superação de obstáculos como o fundamentalismo religioso.

A etnografia documental

Partindo da premissa de que a escrita é uma das atividades centrais das rotinas estatais (Gupta, 2012), a etnografia de processos judiciais propõe-se a observar as relações entre violência de gênero e direitos sexuais nas narrativas sobre feminicídio. Conforme demonstram Laura Lowenkron e Letícia Ferreira

(2014), ao etnografarem inquéritos sobre tráfico internacional e desaparecimento de pessoas, é fundamental “seguir os papéis” em pesquisas antropológicas no interior de instituições judiciais e policiais. As autoras destacam que, “como diz o jargão jurídico, ‘o que não está nos autos não está no mundo’”, revelando o papel constitutivo da escrita burocrática na produção da realidade institucional (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 25).

A materialidade dos documentos, conforme ressaltam Gupta (2012) e Riles (2006), é elemento analítico fundamental, abrangendo a forma gráfica, a disposição das informações e os modos de organização, ao mesmo tempo em que expressa significados e discursos. Assim, os documentos deixam de ser meros instrumentos de racionalização e passam a ser artefatos performativos das relações institucionais. Nesse sentido, a etnografia documental permite tanto uma leitura “ao longo da corrente” (*along the grain*), que busca compreender as intenções e repetições das práticas administrativas, quanto uma leitura “contra a corrente” (*against the grain*), que subverte as racionalidades oficiais e identifica vozes silenciadas, resistências e hierarquias de credibilidade (Zeitlyn, 2012; Ferreira; Lowenkron, 2020).

A pesquisa foi estruturada em três etapas: (i) coleta dos casos de feminicídio e narrativas processuais, via consulta ao portal do Tribunal de Justiça do Paraná; (ii) seleção dos processos que compuseram o corpus analítico; e (iii) análise sistemática dos materiais. A coleta foi autorizada pela Vara do Tribunal do Júri de uma comarca do interior, que concedeu acesso a 28 processos de feminicídio, abrangendo o período de 2015 a 2022. O acesso foi obtido mediante solicitação formal, com a observância dos princípios de proteção da intimidade e da imagem das partes. Os autos, consultados no sistema PROJUDI, permitiram a análise integral dos casos: 19 eram tentativas de feminicídio, e 2017 foi o ano com maior número de ocorrências.

Foram examinados diferentes documentos processuais — boletins, laudos, pareceres, sentenças e petições — tratados como formas de ação organizacional. A etnografia seguiu um processo indutivo de análise (Mattos, 2011), no qual as categorias emergiram da leitura atenta dos materiais. Os dados foram sistematizados conforme a proposta de Cohen, Manion e Morisson (2007), respeitando os limites éticos do segredo de justiça. A metodologia incluiu

estratégias de desindividualização e desidentificação, compreendendo o objeto de pesquisa como parte de uma agenda pública, e evitando qualquer dado que permitisse identificar pessoas ou localidades.

Com base nesses princípios, elaborou-se uma análise quantitativa preliminar, resultando em 14 gráficos que delinearam o perfil do crime, do agressor e da vítima — tripé essencial para compreender o feminicídio. A escolha dos temas decorreu da literatura e da experiência profissional da pesquisadora, atuante em casos de feminicídio. O estudo insere-se no debate da vitimologia contemporânea, que, desde a década de 1970, vem reposicionando a vítima como sujeito de direitos. Assim, a pesquisa evidencia como o patriarcado estrutura as relações de poder e violência nos processos judiciais, revelando que o feminicídio é mais do que um crime: é uma expressão institucionalizada das hierarquias de gênero (Souza, 2013).

Resultados obtidos com a etnografia documental relacionados aos Direitos Sexuais

Antes de adentrar nos dados que tratam especificamente dos Direitos Sexuais, faço um breve resumo das características dos agressores, vítimas e características dos crimes, com o fim de contextualizar a pesquisa.

Os casos de feminicídio foram cometidos, em sua maioria, por homens cisgênero, brancos, com idade entre 18 e 30 anos, geralmente sem histórico de vícios e que mantinham ou haviam mantido relações afetivo-sexuais com as vítimas. O ciúme aparece como o principal motivador do crime. Entre os agressores, 16 são brancos, 3 pardos e 1 amarelo, não havendo registro de agressores pretos.

O instrumento mais utilizado na execução dos crimes foi a faca, sendo que, dos 19 processos analisados, 11 indicam lesões concentradas na cabeça, rosto e/ou pescoço das vítimas.

As vítimas são majoritariamente mulheres cisgênero — apenas uma mulher trans foi identificada — com idade entre 20 e 30 anos, mortas em suas próprias residências, com predominância de ocorrências às quintas-feiras, durante o período da tarde. Observou-se a ausência de dados sociodemográficos detalhados

nos autos, uma vez que tais informações não são sistematicamente registradas. Essa lacuna documental evidencia um apagamento institucional, na medida em que as práticas de registro e documentação reproduzem a lógica de silenciamento das mulheres enquanto sujeitas de direitos, perpetuando a invisibilidade que o próprio fenômeno da violência busca denunciar.

A violação aos direitos sexuais das vítimas se apresentou como: i) desconfiança de que a companheira era prostituta; ii) não aceitação da gravidez e tentativa de matar a companheira pelo fato dela não aceitar o aborto; iii) Tentativa de feminicídio após estupro; iv) respeito pela integridade sexual e; v) a traição.

O primeiro caso que trago é aquele em que o agressor matou sua companheira em razão de acreditar que a vítima era, em suas palavras, prostituta:

Nas mesmas condições de data, hora e local do fato descrito acima, o denunciado XXXXXXXX, com consciência e vontade, ciente da ilicitude e reprovabilidade de sua conduta, imbuído por inequívoco propósito homicida, matou a vítima XXXXXXXX desferindo-lhe diversos golpes de arma branca, qual seja, uma faca, causando-lhe as lesões descritas no laudo de necropsia de no XXXX, causando-lhe hemorragia interna aguda, constituindo a causa eficiente de sua morte. Acrescente-se que o denunciado XXXXXXXX praticou o crime acima descrito impelido por motivo torpe, em razão de ciúmes, pois acreditava que sua companheira (vítima) era garota de programa. Consigne-se que o denunciado XXXXXXXX cometeu o crime acima descrito mediante recurso que dificultou a defesa da vítima, tendo em vista que o denunciado entrou sorrateiramente pela porta dos fundos da residência e escondeu-se atrás da porta do quarto do casal, para então abordar a vítima de surpresa.

A fim de justificar a prática do crime, o autor do fato trouxe ao processo supostas fotos da vítima (tiradas de um site adulto), além de “comprovante de depósito na conta do administrador do referido site de favorecimento à prostituição.”

Durante o interrogatório prestado na Delegacia, ao responder para o Delegado como se conheceram ao agressor afirmou que a vítima estava obcecada por ele quando se conheceram e que em um encontro ela falava coisas “assim, de sexo” (sic) mas achou que era normal porque talvez ela quisesse ficar com ele, nesse momento o agressor começa a questionar a vítima através da sexualidade dela.

Nesse sentido, Saffioti afirma que “o julgamento destes criminosos sofre é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações – devassa é o mais comum – contra a

assassinada. A vítima é transformada rapidamente em ré [...]” (Saffioti, 2015, p. 48)
A vida sexual da vítima serve imediatamente como prova contra ela.

A prostituta, sexualizada, é facilmente assumida como uma devassa, como uma mulher cuja sexualidade patológica, anormal, a condena tristemente à prostituição (Foucault, 1988). Ou então é o mal necessário que resolve as “naturais necessidades” masculinas (Simmel, 2006).

Em seguida o agressor afirmou que “ela me enganou, era uma garota de programa e eu larguei minha família por ela, larguei tudo por ela, meu sonho era casar com ela, eu falava pra ela ‘vou casar com você’ larguei tudo, tudo (...)”, “eu fazia tudo por ela, fazia bolo, faxina enquanto ela me traía (...)”, disse que ajudava a vítima se arrumar para trabalhar quando na verdade estava arrumando “a minha mulher para sair com outro homem”. O agressor chora e disse que foi traído porque a companheira era garota de programa e traía ele todo dia com um homem diferente.

Como diria a música ‘Quem há dizer’ (samba-canção de 1984) de Lupicínio Rodrigues e Alcides Gonçalves “Ela nasceu/com o destino da lua/ Pra todos que andam na rua/ Não vai viver só para mim”. Assim, o homem é tomado pela dor de não ter a mulher somente para ele e tem a difícil/inaceitável tarefa de aceitar que outros homens também fazem parte da vida da companheira.

Sobre a prostituição Nussbaum (2002, p. 28) afirma que “dois fatores persistem como fonte de estigma. Um é que a prostituição é amplamente tida como imoral; o outro é que a prostituição (pelo menos frequentemente) está amarrada à hierarquia de gênero às ideias de que as mulheres e sua sexualidade precisam de dominação e controle masculinos e à concepção relacionada de que as mulheres deveriam estar disponíveis aos homens para prover vazão a seus desejos sexuais.” Nesse mesmo sentido, Matos e Soihet (2003, p. 16) observam que “a vida sexual feminina, cuidadosamente diferenciada da procriação, também permanece oculta. O prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostitutas”, evidenciando como o controle sobre o corpo e a sexualidade das mulheres é sustentado por estruturas morais e de gênero que reforçam o estigma e a dominação masculina.

Ainda segundo Nussbaum, o controle da sexualidade da mulher pelos homens faz com que o estigma da prostituição seja parte integral de tal limitação.

(2002, p. 29).” A prostituta, sendo uma mulher sexualmente livre e não controlada, é vista neste contexto como particularmente perigosa, mas necessária à sociedade, e que deve estar permanentemente subjugada”

Nesse contexto, pensar a prostituição sob o enfoque direito sexual é encarar dois temas muitas vezes negados pelo direito: sexualidade e gênero. “Pensar a prostituição no marco dos direitos sexuais implicaria afirmar, criar, a existência de “sexualidade”, de erotismo, na prática das mulheres prostitutas” (Olivar, 2012, p. 100). A exploração da mulher trabalhadora também perpassa por obrigações sexuais “Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores” (Saffiotti, 2015, p. 112). Além disso, “os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que lhes apresenta como desvio” (Saffiotti, 2001, p. 115) e em não concordando com a profissão da companheira (prostituta), à ele é dado o direito de retirar a vida da mulher.

A prostituição e trabalho sexual só aparecem como questões de direitos humanos relacionadas com crimes ou vulnerações. Se observarmos rapidamente o lugar que a “prostituição” ocupa na estrutura discursiva do Sistema de Nações Unidas, veremos a negatividade lógica e política com que é abordada, apesar da crescente participação dos movimentos de prostitutas nas agendas globais de direitos humanos.

Prostituição aparece associada ora a tráfico de pessoas (Protocolo de Palermo, UNODC), a infortúnios femininos em processos de migração nacional e internacional (Organização Internacional para as Migrações – IOM)²³, à violência e à discriminação contra as mulheres – além de tráfico (CEDAW/ONU-MULHERES), a problemas de saúde pública (WHO, UNAIDS, UNFPA), à exploração sexual e ao trabalho escravo (UNICEF, OIT).

Nesse sentido, o preâmbulo dos Princípios de Yogyakarta prevê a necessidade de revisões periódicas do documento para “permitir a incorporação de desenvolvimentos no direito e na sua aplicação para vidas particulares e experiências de pessoas de orientação sexual e identidades de gênero diversas ao longo do tempo em diversas regiões e países” (THE YOGYAKARTA PRINCIPLES, 2007, p. 9)

Por fim, Miller et al. (2015, p. 17) chamam atenção para o fato de que “a forma como cada um expressa gênero pode formar a base sobre a qual o direito estatal regula com quem essa pessoa pode ter relações sexuais legítimas”. Além disso, a identidade de gênero é, em geral, determinante para condicionar limites e possibilidades das experiências sexuais às quais o indivíduo está sujeito, sejam elas positivas ou negativas. Apesar dessa conexão entre sexualidade e identidade de gênero e da articulação histórica conjunta desses dois aspectos, seu tratamento indiferenciado sob a rubrica dos “direitos sexuais” merece um estudo específico que leve em conta se e em que medida esse tratamento não contribuiu/contribui para um protagonismo de demandas relativas à sexualidade em detrimento daquelas concernentes à identidade de gênero.

Um segundo direito sexual negado à mulher nos casos estudados é a interrupção (ou não) da gravidez - o agressor tentou matar a companheira porque ela não aceitou provocar aborto do filho que estava esperando dele:

Após, durante a manhã de XXXXX, em horário impreciso, na residência localizada XXXX, neste Município e Comarca de XXXXXXXX, XXXXXX, com consciência e vontade livres, tentou matar sua companheira, XXXXX, desferindo-lhe socos e chutes por todo seu corpo (ver boletim de ocorrência de mov. XXX, termos de depoimento de mov. XXX, termo de declaração de mov. XXX e relatório da Autoridade Policial de mov. XXX). O denunciado XXXXX cometeu o crime mediante a utilização de meio cruel, pois ele desferiu excessiva e desnecessária quantidade de golpes contra a vítima XXXXX, atingindo regiões vitais da vítima correspondentes à cabeça e ao abdome e, por isso, causou dor e sofrimento exacerbados nela (ver boletim de ocorrência de mov. XXX, termos de depoimento de mov. XXX, termo de declaração de mov. XXX e relatório da Autoridade Policial de mov. XXX). Ademais, o crime foi cometido contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, pois decorrente de violência doméstica e familiar. XXXXX era companheiro da vítima XXXXX, o que qualifica o fato acima como violência doméstica, nos termos do art. 5.o, da lei n.o 11.340/2006 [...] XXXXX apenas não consumou o objetivo de matar a vítima XXXXX em virtude de circunstância alheia à sua vontade, correspondente ao fato de XXXXX ter conseguido fugir de sua residência. Além disso, o crime foi cometido pelo denunciado na presença física de descendente da vítima, correspondente à adolescente XXXXX e durante a gestação da vítima. Por fim, o crime foi cometido por motivo torpe, pois XXXXX queria que XXXXX praticasse aborto e ela não concordou com a sua realização.

Nas mesmas circunstâncias de tempo e local do terceiro fato, o denunciado XXXXX, com consciência e vontade livres, tentou provocar aborto, sem o consentimento da vítima XXXXX, sua companheira, por meio de socos e chutes no abdome dessa. XXXXX apenas não consumou o objetivo de provocar aborto na vítima XXXXX em virtude de circunstância alheia à sua vontade, correspondente ao fato da vítima XXXXX ter conseguido fugir de sua residência.

É evidente a violação do direito sexual quanto ao direito de decidir se deve ou não, e quando, ter filhos. A vítima foi agredida com chutes e socos no abdômen a fim de que a mesma perdesse o bebê que estava esperando, como não conseguiu o resultado esperado (aborto) e a fim de ocultar o crime tentou matar a vítima.

A vítima afirma a todo tempo afirma que o agressor queria que ela fizesse aborto²⁹ e que no dia dos fatos ele a manteve em cárcere privado e agredia dizendo “você não vai tirar essa criança? Então eu vou tirar essa bosta no chute”. O Agressor, por sua vez, afirmou que agrediu a vítima porque era ela quem queria fazer o aborto. Assim, depreende-se que a opção de manter a gravidez, ou não, sempre esteve na mão do homem, qualquer que fosse a versão aceita (ou a vítima foi agredida para manter a gestação ou foi agredida para não levar a diante a gestação).

Nesse ponto retomo o patriarcado, enquanto uma estrutura econômica e de poder, que se manifesta pelo machismo e pelo preconceito de gênero, está profundamente alinhada e entrelaçada com as demais estruturas de exploração, como o racismo e o capitalismo.

A derrocada do direito materno foi a derrota do sexo feminino na história universal. O homem tomou posse também da direção da casa ao passo que a mulher foi degradada. Convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e mero instrumento de reprodução. Esse rebaixamento da condição da mulher tal como aparece abertamente e sobretudo entre os gregos dos tempos heróicos e mais ainda nos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocado, dissimulado e, em alguns lugares, até revestido de formas mais suaves, mas de modo algum eliminado (Engels, 2000, p. 75)

Na ordem capitalista patriarcal,

Resta à sociedade enclausurar a mulher em situações nas quais a única saída seja a maternidade e, deste modo, induzi-la a conceber carne para canhão como fez o nazismo. Ao tornar o papel reprodutivo da mulher em um substituto de seu papel produtivo, a sociedade potencia a determinação sexo, distanciando, na esfera social, a mulher do homem. Eis por que a liberdade feminina está estreitamente ligada à possibilidade de a mulher aceitar ou rejeitar livremente a maternidade (Saffioti, 2013, p. 134-135).

²⁹ Aborto é a interrupção da gravidez antes de atingir o limite fisiológico, isto é, durante o período compreendido entre a concepção e o início do parto, que é o marco final da vida intrauterina. É a solução de continuidade, artificial ou dolosamente provocada, do curso fisiológico da vida intrauterina. (Bittencourt, 2012, p. 395).

O corpo e a sexualidade da mulher são instrumentalizados para que, e ainda que inconscientemente, estas sirvam de reprodutoras de força de trabalho para exploração de mais-valia (Saffioti, 2013).

Destaco que a decisão de iniciar, continuar ou terminar uma gravidez pode ser vista tanto como uma escolha reprodutiva quanto “como um aspecto da capacidade da mulher [e do homem trans] de conectar ou desconectar a atividade sexual da decisão de se tornar mãe [pai]” (Miller et al., 2015, p. 17).

Assim, é preciso ter em mente que, acima de qualquer circunstância, a mulher seja a única pessoa capaz de decidir sobre o que fazer a respeito de sua gestação/gravidez, livre de coerção e amparada pelos direitos determinados para sua proteção. Assim, o aborto, o uso de métodos contraceptivos, a exploração da sexualidade, a escolha do número de filhas (os), a negação da maternidade, dentre outros elementos representativos dos direitos sexuais e reprodutivos, precisa ser exteriorizada da base formal e assim ratificar as decisões das mulheres.

Por fim, trago o estupro como violação dos direitos sexuais. O Código Penal estabelece como estupro o ato de “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.” (Brasil, 1940) cuja pena é de 06 a 10 anos. Se a vítima é menor de 14 anos estamos diante de estupro de vulnerável cuja pena é de 08 a 15 anos “Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no caput com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.” (Brasil, 1940)

Dos processos estudados, apenas um houve o estupro antes da tentativa de feminicídio em que uma menina de 12 anos é estuprada e vítima de tentativa de feminicídio praticado pelo tio (ex-companheiro da tia da vítima):

1ª conduta

No dia xxxxx, em horário não precisado nos autos, mas certo que antes das xxxx, na localidade xxxxx, zona rural desta cidade e comarca de xxxxx, o denunciado xxxxx, com consciência e vontade, ciente da ilicitude e reprovabilidade de sua conduta, com a intenção de satisfazer sua lascívia, tentou manter conjunção carnal com a vítima xxxxx, menor impúbere, de 12 (treze) anos de idade, dentro de seu veículo xxxx, cor xxxx, placas xxxx, não logrando êxito por circunstâncias alheias a sua vontade, eis que a vítima se defendeu com chutes.

2ª conduta

No dia xxxxx, em horário não precisado nos autos, após não lograr êxito em consumar a conjunção carnal, o denunciado xxxxx, com consciência e vontade, ciente da ilicitude e reprovabilidade de sua conduta, imbuído por inequívoco propósito homicida, tentou matar a vítima xxxxx, agredindo-a violentamente com socos, chutes, puxões de cabelo e tentativas de sufocamento, causando-lhe as lesões descritas no Laudo de Lesão Corporal (fls. xxx), não atingindo seu intento homicida por circunstâncias alheias a sua vontade, eis que durante as agressões desequilibrou-se e caiu ao chão, momento em que a vítima empreendeu fuga e escondeu-se no meio das árvores.

A fim de contextualizar o caso, transcreverei o depoimento da vítima dado durante avaliação psicológica:

Estava voltando da escola, sozinha porque a amiga que normalmente a acompanha não estava naquele dia. Ele estava parado com o carro há quatro quadras da casa da vó. Segurou ela, jogou dentro do carro e trancou. A menina estaria com medo e por isso não teria reagido. No caminho ele disse que levaria ela na vó e que tinha falado com a madrinha dela, mas que antes tinha que passar em um posto. Ela foi acreditando. Percebeu que estavam indo longe, mas não sabia exatamente aonde. Ele teria explicado que tinha que ser naquele posto, porque tinha algo especial para o carro. Pararam em um local que só tinha mato. Ela pegou o celular dele e tentou ligar para a madrinha, mas não conseguiu, porque ele a abordou. Abaixou o banco e disse “me beija” “me abraça”. Puxou ela, levantando a blusa, ela abaixou novamente. Ele começou, então, a enforcá-la, deu joelhada nela. Puxou pelo cabelo para fora, chutando e batendo nela. A adolescente não via mais nada, nem conseguia se mexer. Sentiu ele batendo na cabeça diversas vezes. Depois colocou o pé no pescoço dela, continuou chutando e batendo. Então ele tropeçou e caiu. Ela aproveitou a oportunidade, levantou e correu, meio tonta. Se jogou no mato alto para se esconder, já que viu ele atrás dela. Viu ele procurá-la com a luz do farol do carro. Ficou cerca de 10 minutos parada, esperando ele sair. Aí saiu e foi andando, perdida, sem ter noção de onde estava, até chegar na rodovia e um carro parar. Pediu socorro e eles a levaram para delegacia.

O agressor, em seu interrogatório prestado na Delegacia de Polícia, afirmou que queria “namorar um pouco” com a vítima e que queria matar a vítima, mas “graças a Deus ela não morreu”:

Que a abordagem da adolescente ocorreu logo após a saída do colégio e quando chegaram em XXX já estava escurecendo. Que o interrogado após andar alguns quilômetros acabou parando o veículo. Que nesse momento tentou pegar na mão e abraçar a vítima quando esta avançou para cima do interrogado “avançou, valendo” (sic). Que o interrogado achou que XXX pudesse estar gostando dele e por isso a levou tão longe. Que o interrogado queria “namorar um pouco com ela e trazer ela de volta” (sic). Que o interrogado afirma que por ter levado chutes no peito e ponta pés, acabou dando um tapa na cabeça da vítima; que nesse momento afirma “perdi a cabeça, peguei ela pelo pescoço” (sic). Que nesse momento XXX ainda estava no banco do passageiro. Que o interrogado desceu de volta quando XXX estava para fora do veículo. Que o interrogado chutou XXX e ela caiu. “Eu bati nela, chutei ela várias vezes” (sic). Questionado a respeito se os chutes teriam atingido outra parte do

corpo afirma que não “só na cabeça” [...] “Que na hora da raiva a gente faz qualquer coisa, mas garças a Deus ela não morreu”. Questionado quando diz graças a Deus que não morreu, esclarece “pensei em matar mas ela conseguiu se salvar. Que Deus ajudou” (sic) [...]

Do interrogatório do agressor depreende-se a tentativa de culpabilizar a vítima uma vez que ao tentar “namorar” com a vítima foi repellido por ela se viu no direito de tentar contra a vida da mesma

A rigor, a sociedade dá uma enorme volta, a fim de culpabilizar a mulher por um crime masculino. A liberdade das mulheres – de sair à rua a qualquer hora, usar roupa justa ou curta, ou de frequentar certos lugares – é muito restringida em nome de elas escaparem do estupro. “muitas mulheres nunca percebem que o estupro ‘não acontece’, é causado – pelos homens. Homens cometem um crime particular contra as mulheres e a única responsável por esse crime é o homem que cometeu “ (L.R.C.C, 1984, p. 2). Claro que nenhuma destas “precauções” evita o estupro. Mas, para poder culpar a mulher, ela é sempre enquadrada na infração de qualquer destas “regras” de conduta. Admita-se, contudo, por um instante, que, infringindo as mencionadas “normas de recato” a mulher provoca o estupro, ou seja, torna-se responsável por ele. Que dizer da menina de quatro anos, que nem seio tem, ou da de doze ou treze anos que, além de bolinada, é engravidada por um parente, em geral o pai, na própria casa onde reside a família? Onde estão as infrações cometidas por elas? O ASI mostra, à sociedade, que a violência sexual contra a mulher constitui peça importante do edifício falocêntrico (SAFFIOTI, 1995, p. 6).

Tal atitude demonstra quanto os homens entendem serem senhores das mulheres a ponto de estuprá-las e diante resistência da mulher diante de tamanha violação acredita que a recusa é injusta e tenta matá-la.

O corpo e a sexualidade da mulher são instrumentalizados para que, e ainda que inconscientemente, estas sirvam de reprodutoras de força de trabalho para exploração de mais-valia (Saffioti, 2013). Nesse sentido, Machado (1998, 251) afirma que “apoderar-se do corpo da mulher é o que se espera de uma função viril. O ‘não’ da mulher, ou o ‘medo’ da mulher aparecerem como construtivos do desejo masculino”

Merece destaque, ainda, o uso de estereótipo da defesa como o uso de falsas alegações da vítima para tentar a absolvição do acusado. Destaco o seguinte excerto das alegações finais (última defesa escrita dos autos antes da sentença de pronúncia que decide se o processo irá ou não ser submetido ao tribunal do júri):

No que diz respeito à vítima, é certo que um juízo condenatório não pode fundamentar-se exclusivamente em suas declarações, tendo em vista não somente a sua pouca idade como também a perturbação pela experiência vivida, não sendo possível que manifeste declarações imparciais,

podendo inclusive criar histórias, propositadamente ou não, que alteram a verdade dos fatos. [...]

A ausência de gravidade das lesões também é verificada pela resposta negativa do perito aos quesitos sobre existência de incapacidade para ocupações habituais ou trabalho.

Quanto as escoriações, é possível que elas tenham sido causadas, inclusive, pela fricção do corpo da vítima nos galhos, espinhos, pedras e terra presentes no matagal para o qual ela diz ter corrido e se escondido.

É evidente a naturalização do estupro.

Neste sentido, e como referem Freese e colaboradores (2004), perceber as atitudes face à violência sexual permite-nos perceber como é que as pessoas reagem e se comportam face às vítimas e aos agressores. Tal facto é de extrema relevância na medida em que estas atitudes podem ser sustentadas quer por perpetradores quer por vítimas e são, frequentemente, pautadas pela culpabilização da vítima, minimização do impacto psicológico do crime e justificação do comportamento do agressor. Estas atitudes e crenças influenciam quer a manifestação e tolerância da violência sexual (PROITE; DONNELLS; BENTON, 1993), quer a adesão aos estereótipos sexuais tradicionais de masculinidade e feminilidade (ZWEING; BARBER; ECCLES, 1997) (Martins et al., 2012, p. 179).

Embora a defesa negue a ocorrência do crime, quando entende necessário e importante usa a palavra da vítima ao alegar que as lesões poderiam ter ocorrido quando a vítima correu para um matagal. “Se toda interdição contém um sim e um não, é pertinente responder a esta indagação da seguinte maneira: a estuprada não era sexualmente disponível para o estuprador, pois, se o fora, não teria ocorrido o estupro.” (Saffioti, 2015, p. 31).

O poder do patriarcado exercido sobre as mulheres pode ser devastador. A opressão construída desde o início dos tempos levou a sociedade atual a tolerar crimes hediondos, como o estupro, pelo fato de que esta opressão também está naturalizada sob as mais diversas formas, como a ideia de masculinidade violenta e da feminilidade frágil. Segundo Saffioti (1990):

As relações entre o adulto e a criança são regidas pelo dever de obediência da segunda ao primeiro. A assimetria obriga a criança, menino ou menina, a acatar a ordem do adulto, seja este homem ou mulher. O homem adulto, todavia, terá maior autoridade para impor sua vontade do que a mulher adulta, estatisticamente falando. Quando a criança é menina, sua obediência ao adulto macho é duplamente esperada pela sociedade, pois estão envolvidas duas assimetrias: a de idade e a de gênero (Saffioti, 1990, p. 282).

Considerando este contexto, “o pai, o padrasto, o avô, o tio são capazes de impor sua vontade às crianças de sua família, sobretudo às do sexo feminino, ainda

que isto traga prejuízos duráveis da prole.” (Saffioti, 1990, p. 282). Assim, a violência enquanto imposição de vontade que viola direitos está inscrita nas próprias normas que regulam as relações entre gerações e gêneros (Saffioti, 1990).

Ainda, segundo Saffioti (1997), a violência sexual não constitui uma pulsão sexual irreprimível masculina, mas uma questão de poder, afirmado a partir de relações assimétricas e dominadoras de homens contra as mulheres/ meninas, de adultos contra as crianças e adolescentes. Para Saffioti, os estudos indicam não ser possível aceitar o argumento de que a sexualidade masculina é incontrolável, enquanto a feminina é domável. Tanto que os agressores costumam buscar locais ermos e escuros ou, no caso de violência sexual no contexto doméstico, esperam a mãe ou a responsável sair ou estar muito ocupada para então agredir as vítimas. “[...] a agressão sexual, sobretudo a intrafamiliar, é planejada com antecedência”, alerta (Saffioti, 1997, p. 173). No caso do processo estudado a adolescente foi abordada no caminho de retorno da escola para casa.

A cultura do estupro é, portanto, uma consequência da naturalização de atos e comportamentos machistas, sexistas e misóginos típicos de uma sociedade patriarcal (Saffioti & Almeida, 1995) “O estupro é muito mais o lugar de exercício da afirmação da identidade masculina especular, em que a subjugação do corpo da mulher reassegura sua identidade masculina e reafirma o caráter sacrificial dos corpos das mulheres” (Machado, 1998, p. 251).

Portanto, falarmos sobre direitos sexuais é falarmos sobre relações de poder e compreender como o corpo das mulheres ainda é compreendido como objeto e local para ser tomado como posse do outro em todos os tipos de relações sociais.

Outro ponto que salta aos olhos é o fato de que não se trata da idade ou do que a vítima faz, nos casos trazidos acima, uma supostamente era prostituta, outra uma adolescente de 12 anos que estava saindo da escola, nada fez com que elas fossem poupadas de seus algozes.

CONCLUSÃO

A análise etnográfica dos processos judiciais de feminicídio evidencia que os direitos sexuais das mulheres, embora fundamentais para compreender a dinâmica

que antecede e estrutura grande parte desses crimes, permanecem marginalizados, fragmentados ou completamente ausentes das narrativas institucionais. Os documentos estudados revelam que, antes de serem mortas ou violentadas, muitas mulheres tiveram sua autonomia sexual, reprodutiva e corporal violadas por parceiros, ex-companheiros ou familiares — violações essas que, apesar de centrais para a motivação dos crimes, raramente aparecem nomeadas como direitos.

Os casos examinados demonstram que o feminicídio, longe de ser somente um evento extremo de violência física, expressa uma disputa intensa e contínua pelo controle do corpo e da sexualidade feminina. Seja pela suspeita moral sobre a vida sexual da vítima, pelo desejo do agressor de impor a maternidade (ou impedi-la), seja pela tentativa de consumir práticas sexuais mediante violência, os direitos sexuais emergem como terreno de conflito, cuja negação produz e legitima a violência letal.

Os achados reforçam a necessidade de que o sistema de justiça incorpore uma perspectiva de gênero que reconheça os direitos sexuais como dimensão central da vida e da autonomia das mulheres. Sem isso, permanece-se operando em uma estrutura institucional que naturaliza a violência, responsabiliza as vítimas e falha em compreender a lógica patriarcal que sustenta o feminicídio. Reconhecer a centralidade dos direitos sexuais — como o direito ao próprio corpo, ao prazer, à recusa, à maternidade voluntária e à identidade de gênero — é não apenas uma demanda jurídica, mas uma condição indispensável para transformar práticas, proteger vidas e construir respostas mais eficazes à violência de gênero no Brasil.

Assim, o estudo demonstra que compreender o feminicídio em sua complexidade exige ir além da tipificação penal: exige olhar para os documentos como práticas institucionais que produzem sentidos, revelam hierarquias e silenciam experiências. Trata-se de reconhecer que o feminicídio é também a expressão final de um processo histórico e social de negação dos direitos sexuais das mulheres — negação esta que precisa ser reconhecida, enfrentada e superada para que o Estado cumpra seu papel de proteção e promoção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Disponível em:

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202408/novo-ligue-180-atendimento-exclusivo-para-mulheres-feito-por-mulheres>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. SERVIÇOS E INFORMAÇÕES DO BRASIL. Canais registram mais de 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/03/canais-registram-mais-de-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020>>. Acessado em 12 de abril de 2025.

BRASIL. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em 30 out. 2025

BRASIL. Lei 11.340/2006. 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 da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 04 jul. 2021.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research Methods in Education (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer, 2007.

CUNHA, Tânia Rocha de Andrade. O preço do Silêncio: Mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FERREIRA, L.; LOWENKRON, L. Etnografia de documentos: Pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. Rio de Janeiro: E-Papers, 2020

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em 24 out. 2025 GUPTA, A. Red tape: bureaucracy, structural violence and poverty in India. Durham/Londres, Duke University Press, 2012.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. (ed.). *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley, University of California Press, 2012.

HULL, M. Documents and Bureaucracy. *Annual Review of Anthropology*, v. 41, p. 251-26, 2012.

IPEA. Atlas da violência. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/40>. Acesso em: 22 out. 2025.

LATOUR, B. *La Fabrique du Droit. Une Ethnography du Conseil d'État*, Paris, Éditions la Découverte, 2010.

LOWENKRON, L.; FERREIRA, L. "Anthropological perspectives on documents: Ethnographic dialogues on the trail of police papers". *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, v. 11, n. 2, 2014.

LOWENKRON, L. F. E. L. *Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-paper, 2020.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade, sexualidade e estupro. *Cadernos Pagu*. Campinas, vol. 11, p. 231-73, 1998.

MATTOS, C. L. G. D. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (2003). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp.

MILLER, Alice. 2009. *Sexuality and human rights: discussion paper*. Versoix, Suíça: International Council on Human Rights Policy.

MILLER, Alice M.; KISMÖDI, Eszter; COTTINGHAM, Jane; GRUSKIN, Sofia. *Sexual Rights as Human Rights: A Guide to Authoritative Sources and Principles for Applying Human Rights to Sexuality and Sexual Health*. *Reproductive Health Matters*, v. 23, n. 46, p. 16-30, 2015.

MJSP. Mapa da Segurança Pública 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mapa-da-seguranca-publica-2025-brasil-reduz-homicidios-dolosos-e-bate-recorde-em-apreensoes-de-drogas/mjsp-mapada-seguranca-publica-2025.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

NUSSBAUM, Martha. Pela razão ou preconceito: ganhar dinheiro com o uso do corpo. In: THEMIS. *Direitos sexuais*. 1. ed. Porto Alegre: Themis, 2002. p. 13-55.

OLIVAR, J. M. N. Prostituição feminina e direitos sexuais...: diálogos possíveis?. *Sexualidad, Salud y Sociedad, Colombia*, v. 1, n. 11, p. 88-121, ago./2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2933/293323029005.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2023.

PASINATO, W. *Diretrizes Nacionais Feminicídio*. Disponível em <<https://www.onumulheres.org.br/wp->

content/uploads/2016/04/diretrizes_feminicidio.pdf>. Acessado em 12 de abril de 2025.

_____. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. Cadernos Pagu, n. 37, p. 219–246, jul. 2011.

PETCHESKY, R. P. Direitos Sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Regina M. e PARKER, Richard (orgs.). Sexualidades pelo Averso: direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, p. 15-38, 1999, p. 16, 24-25.

PINSKY, C. B.; PEDRO. J. M. (Org.) Nova história das mulheres no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012

SAFFIOTI, Heleith; ALMEIDA, Suely Souza de. Violência de gênero: poder e Impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de Gênero no Brasil Atual. Revista Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 443-461, jun./1994

_____. A exploração sexual de meninas e adolescentes no Brasil. 1a Edição: 1995- UNESCO.

_____. Abuso sexual pai-filha. (1995). Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/1VCkqStyG6l3Cv7jlixXLPTg3xi2iA1Mn/view>>. Acesso em 30 out. 2025

_____. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia (org.). Violência em Debate. São Paulo: Moderna, p. 39-57, 1997

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Cadernos Pagu, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 115-136, ago./2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022.

_____. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013

_____. Gênero, patriarcado violência. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAIZ, Ignacio. Bracketing Sexuality: Human Rights and Sexual Orientation: Decade of Development and Denial at the UN. Health and Human Rights, v. 7, n. 2, p. 49-80, 2004. Salem, T. (2004). “Homem já viu, né?”: Representações sobre sexualidade e gênero entre homens da classe popular. In M. L. Heilborn, Família e sexualidade (pp. 15-61). Rio de Janeiro, RJ: FGV.

SEGATO, R. L. Que és feminicidio: notas para un debate emergente. Série Antropológica do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, n. 401, 2006. Disponível em:
<<http://dan.unb.br/images/doc/Serie401empdf.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2025

SIMMEL, Georg. Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOUZA, Luanna Tomaz; SMITH, Andreza Pantoja; FERREIRA, Vida Evelyn Pina Bonfim. Os sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos e a responsabilidade do estado no enfrentamento à violência doméstica e familiar. Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas – UNIFAFIBE, v. 7, n. 3, p. 163-192, 2019. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicaspub/article/view/646>>. Acesso em: 14 maio 2021.

THE Yogyakarta Principles. Principles and State Obligations on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression and Sex Characteristics to Complement the Yogyakarta Principles 2006. Disponível em: <www.yogyakartaprinciples.org>. Acesso em: 10 jun. 2023.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. 1. ed. Brasília/DF: [s.n.], 2015.

ZEITLYN, David. Anthropology in and of the Archives: Possible Futures and Contingent Pasts. Annual Review of Anthropology Michigan, v. 41, 2012, p. 461-480.



Capítulo 10

**EXPRESSÕES DAS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS DE CIDADANIA E DIREITOS
HUMANOS NA POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA
CONTRA AS MULHERES**

THAIS TONIN

Expressões das concepções hegemônicas de cidadania e direitos humanos na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Thais Tonin³⁰

Resumo:

Este artigo foi produzido a partir das reflexões oriundas da disciplina de Tópico Especial: Direitos humanos e a formação para a cidadania na socioeducação e ensino superior do programa de pós graduação em ciências sociais aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo analisar as expressões das concepções hegemônicas dos conceitos de cidadania e direitos humanos na formulação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Trata-se de uma revisão bibliográfica de textos que propõem reflexões críticas frente aos conceitos de cidadania e direitos humanos que mediam as relações sociais, bem como as suas expressões na formulação da Política Nacional de Enfrentamento às Violências contra a Mulher, sob a perspectiva materialista histórica e dialética.

Palavras-chave: cidadania; direitos humanos; violência contra as mulheres; estudos feministas-marxistas; hegemonia.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher constitui um dos fenômenos sociais mais persistentes e complexos na realidade brasileira. Sua recorrência não pode ser compreendida de forma isolada, mas como expressão das estruturas hegemônicas que organizam a vida social e produzem desigualdades de classe, raça e gênero.

A partir das reflexões e estudos da disciplina Tópico Especial: Direitos humanos e a formação para a cidadania na socioeducação e ensino superior do programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, este artigo se propõe a analisar criticamente as concepções hegemônicas de cidadania e de direitos humanos presentes na formulação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNEVCM), documento que orienta as políticas públicas de enfrentamento às violências no país (Brasil, 2011).

³⁰ Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Residente Técnica em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Psicóloga Residente Técnica no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa; Pós graduanda em Psicologia Histórico-cultural pelo Instituto Veresk; Especialista em caráter de residência multiprofissional em Saúde Coletiva pela Fundação Municipal de Saúde de Ponta Grossa; Psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí; Membro do Núcleo de Pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais. E-mail: thtonin@gmail.com.

A análise parte da compreensão de que as estruturas patriarcal, racista e capitalista operam de forma consubstancial, produzindo realidades objetivas nas quais determinadas populações, especialmente mulheres negras, indígenas, periféricas e mulheres trans/travestis, são expostas a formas intensificadas de violência. Tal compreensão nos remete à perspectiva de Saffioti (2015) sobre o entrelaçamento entre patriarcado, racismo e capitalismo, bem como à noção de consubstancialidade formulada por Hirata (2014). Gonzalez (2020), ainda, identifica a necessidade de um feminismo situado na materialidade latino-americana, e as reflexões de Gramsci sobre hegemonia nos auxiliam a compreender como ideologias dominantes se naturalizam, organizando tanto as práticas sociais quanto a produção de políticas públicas.

Assim, ao examinar a PNEVCM, este artigo busca compreender de que forma a política, embora reconhecidamente relevante para a proteção das mulheres, expressa simultaneamente limites e contradições estruturais ao se fundamentar em concepções liberais de cidadania e direitos humanos, conforme reflete Santos (2000). Tais concepções, como será discutido ao longo do trabalho, produzem sujeitos abstratos, descolados das condições concretas de vida, e tendem a universalizar experiências que, na realidade, são profundamente marcadas pela desigualdade estrutural. Ao articular a análise teórica com o exame do documento, pretende-se evidenciar que a política pública, situada no interior do Estado burguês, opera tanto como ferramenta de proteção quanto como mecanismo de reprodução de consensos hegemônicos.

A partir dessa perspectiva, o artigo, a partir do método materialista, histórico e dialético, organiza-se em três eixos principais: A análise da realidade objetiva da violência contra a mulher no Brasil, com base em dados recentes e referenciais críticos, a discussão sobre cidadania e direitos humanos enquanto conceitos em disputa no campo da hegemonia e a análise crítica da PNEVCM, evidenciando as tensões entre proteção, universalidade e reprodução das estruturas sociais que sustentam a violência. Com isso, o trabalho visa contribuir para o debate sobre as limitações e possibilidades da política pública, enfatizando que a emancipação das mulheres exige transformação estrutural e disputa de hegemonia para além da institucionalidade liberal.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: REALIDADE OBJETIVA

Pensar as violências contra a mulher no Brasil, implica compreender as estruturas sociais hegemônicas que instrumentalizam a cultura e a formação de consciência e das práticas sociais, concretizando a realidade objetiva brasileira. Saffioti (2015) nos lança, à partir de uma análise concreta da violência no Brasil, às formas que as relações de classe, ou seja, produção e reprodução da vida material, de raça, e de gênero se imbricam na própria manutenção de si mesmas. Saffioti (2015), analisa que para a continuidade do capitalismo, é necessário o sistema patriarcal que sustenta a exploração do trabalho produtivo e reprodutivo da mulher, bem como do racismo estrutural, que determina as forças e o poder sobre os corpos que são explorados e subalternizados.

A violência contra as mulheres no Brasil é um problema complexo, estrutural e recorrente. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025), apontam que no ano de 2024 mais da metade das mulheres brasileiras relataram ter sofrido algum tipo de violência, com a predominância de agressão verbal, seguido de violência física, *stalking* (perseguição), violência sexual e divulgação de mídias íntimas na internet (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). 57% das violências teriam acontecido em casa, e 64% das mulheres vitimizadas eram negras

Quanto aos dados sobre feminicídio, cerca de 11 mulheres por dia foram vítimas de feminicídio tentado ou consumado em 2024 no Brasil, e dentre 122 casos de assassinatos de pessoas trans, 117 eram mulheres trans/ travestis. (ANTRA, 2025). Os dados estatísticos, apesar de significativos, nem sempre expressam a realidade concreta, visto os casos que não foram denunciados ou por algum motivo não integram as estatísticas oficiais.

No seio de um país como o Brasil, ancorado no colonialismo, na exploração de corpos subalternos, sob um conservadorismo crescente a ascensão da extrema direita nos últimos anos, as formas de dominação frente as subalternidades acontecem de múltiplas formas. Gonzalez (2020), reforça a necessidade de um feminismo que se cole na realidade material brasileira, considerando aspectos interseccionais de raça e classe conforme suas expressões latino-americanas. Hirata (2014), por considerar a indissociabilidade entre as estruturas sociais, nos

lança à noção de consubstancialidade, que firma a noção de que as expressões estruturais de raça, classe e gênero são imbricadas e se dão na vida objetiva, por meio de superestruturas que a costuram nas relações e práticas sociais do cotidiano, legitimando violências e desigualdades.

Nos dados explorados anteriormente, pudemos observar a maior incidência de violências sob as mulheres negras, bem como o alto índice de mortes de mulheres trans/ travestis, o que nos lança a pensar o racismo estrutural enquanto estrutura colada ao patriarcado, que por ser uma estrutura que designa funções a corpos ditos masculinos ou femininos, é avessa à diferentes manifestações de gênero, trazendo maior vulnerabilidade à população trans/ travestis (ANTRA, 2025). A realidade objetiva das violências contra a mulher no Brasil, expressa a costura entre estrutura social e práticas sociais, que se forja na produção de consensos, o que iremos explorar mais profundamente no tópico seguinte.

É importante a compreensão das formas que as estruturas hegemônicas se materializam na realidade objetiva, o que será útil, mais a frente, para a compreensão dos conceitos hegemônicos de cidadania e direitos humanos. A categoria hegemonia nos auxiliará, portanto, na compreensão das práticas sociais. Gramsci *apud*. Gruppi (1978), traz hegemonia como o conjunto de idéias e práticas que beneficiam a classe dominante e é produzida tanto por mecanismos coercitivos no poder do Estado, quanto pela formação de consensos através da cultura, educação e política.

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS EM DISPUTA

Quando uma ideia se torna hegemônica, ela passa a ser absorvida pelo senso comum e, como aponta Gramsci *apud*. Baratta (2010), toda hegemonia implica necessariamente um processo pedagógico, no qual concepções de mundo se difundem e se tornam práticas historicamente universais. Nesse movimento, a hegemonia não permanece restrita às disputas culturais difusas, mas alcança também a sociedade política, ou seja, o Estado, impactando a formulação de legislações, políticas públicas e mecanismos institucionais. Assim, as concepções hegemônicas de direitos humanos e de cidadania atravessam não apenas o

imaginário social, mas estruturam inclusive normativas que guiam a elaboração de políticas públicas, como a Política Nacional de Enfrentamento às Violências contra a Mulher.

Sob a perspectiva gramsciana, tanto a sociedade civil quanto a sociedade política configuram-se como terrenos de disputa de consensos, onde diferentes grupos buscam consolidar projetos de emancipação ou dominação. A linguagem, que para Gramsci é expressão de uma concepção de mundo e arena central da luta cultural, desempenha papel fundamental na mediação entre subjetividade e objetividade (Gramsci *apud*. Baratta, 2010). As representações que se tornam comuns não são neutras: elas instrumentalizam a realidade a partir de uma ideologia dominante, contribuindo para fixar limites de inteligibilidade do mundo social e guiar práticas sociais.

No campo dos direitos humanos, essa lógica é evidente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (1948), constitui marco relevante na defesa formal dos sujeitos subalternizados. Entretanto, como alerta Santos, toda universalização que ignora as condições concretas dos povos reproduz a lógica do “pensamento único”, típico da globalização liberal. Santos (2000), sintetiza metaforicamente por meio da imagem da Torre de Babel, onde o discurso dos direitos humanos falaria “várias línguas” e nenhuma se entenderia entre si, evidenciando a contradição entre o discurso universalista e a materialidade desigual da humanidade: quem são, afinal, os “humanos” dos direitos humanos? Quais são suas condições objetivas de vida? Como garantir tais direitos quando as estruturas que ferem esses sujeitos exigem uma práxis profundamente complexa?

Nesse sentido, alguns princípios inscritos na Declaração, como liberdade, igualdade e propriedade, dialogam diretamente com a matriz liberal-burguesa já presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa. Trata-se de um documento que, embora avance na condenação à tortura e à escravidão, o faz de modo abstrato, sem enfrentar os mecanismos estruturais que produzem violência e desigualdade (Santos, 2000).

As tensões entre forma e conteúdo aparecem também na concepção hegemônica de cidadania. Quando reduzida à dimensão burocrática, ou ao simples acesso a políticas públicas e direitos formais, a cidadania perde seu caráter de ação

coletiva e de autonomia. Gramsci *apud*. Baratta (2010), por sua vez, ao afirmar que todos os homens são intelectuais e filósofos no sentido de produzirem concepções de mundo, reforça que a cidadania é um processo formativo, vinculado à construção de consciência crítica e à disputa de hegemonia no cotidiano. A participação política, quando entendida apenas pelos mecanismos superestruturais, desloca-se da dimensão emancipatória e corre o risco de reproduzir a ordem existente.

Assim, as concepções hegemônicas de direitos humanos e de cidadania atravessam e moldam a elaboração das políticas públicas, inclusive no âmbito do enfrentamento às violências contra a mulher. Como veremos na próxima seção, a Política Nacional de Enfrentamento às Violências contra a Mulher expressa, em sua linguagem, estrutura e diretrizes, tanto os limites quanto às possibilidades dessas disputas de sentido.

POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA A MULHER

O percurso desenvolvido até aqui nos permite compreender de que forma as estruturas hegemônicas como patriarcado, racismo estrutural e capitalismo organizam tanto a realidade objetiva da violência no Brasil quanto às formas pelas quais essa violência é concebida, nomeada e enfrentada no plano institucional. A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNEVCM) (Brasil, 2011), deve ser analisada precisamente nesse entrelaçamento: como uma formulação situada no interior da sociedade política, atravessada pelas disputas de hegemonia e pelos limites inerentes ao Estado burguês.

É importante reconhecer que a PNEVCM (Brasil, 2011) representa conquistas historicamente disputadas pelos movimentos feministas e pelos sujeitos subalternizados. No entanto, como discutido anteriormente, toda conquista institucional, ao ser incorporada pelo Estado, passa por um processo de tradução hegemônica incorporada pelo bloco histórico dominante (Gramsci, 2002).

Essa tradução envolve a incorporação parcial das demandas emancipatórias, acompanhada da neutralização de seu potencial disruptivo. Assim, se por um lado a política estabelece diretrizes fundamentais para a proteção de

mulheres em situação de violência, por outro reinscreve tais demandas dentro da lógica universalizante dos direitos humanos liberais, lógica que, como analisa Santos (2000), tende a abstrair sujeitos concretos e suas condições de existência.

A PNEVCM reafirma sua consonância com marcos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a CEDAW e a Convenção de Belém do Pará (Brasil, 2011). Embora esses documentos constituam avanços formais, sua matriz universalista está fundada na concepção moderna-liberal de sujeito: um sujeito abstrato, desracializado, desgenerificado e descolado das determinações materiais. Essa universalização, conforme já problematizado no debate sobre cidadania e direitos humanos, promove uma equivalência formal entre mulheres que, na prática, vivem realidades profundamente desiguais.

Se, conforme Hirata (2014), as opressões são consubstanciais e se expressam de forma imbricada na vida concreta, a formulação universalista da PNEVCM tende a obscurecer essa complexidade. A violência, apresentada como fenômeno que atravessa “mulheres de todas as classes, raças e religiões”, é simultaneamente reconhecida e desmaterializada. Dados estatísticos, inclusive os recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025) demonstram que a violência não apenas tem cor, classe e território, mas se intensifica pela consubstancialidade desses elementos. No entanto, a estrutura da política não tensiona essa desigualdade como fundamento, apenas como variável.

Ao longo do documento, identifica-se a defesa de políticas de caráter universal como responsabilidade prioritária do Estado. Tal formulação, embora necessária no plano da proteção imediata, reforça uma concepção restrita de cidadania: como acesso a serviços estatais e como participação institucionalizada. Essa leitura dialoga diretamente com o que Gramsci *apud*. Gruppi (1978) chama de sociedade política, o espaço da administração, da coerção e da gestão. Ocorre que, ao deslocar a centralidade da disputa para esse campo, a política tende a esvaziar o papel da sociedade civil e seus aparelhos enquanto terreno fundamental para a produção de contra-hegemonias.

A própria narrativa presente na PNEVCM, ao afirmar a “parceria” entre Estado e movimento feminista, despolitiza a historicidade da luta feminista no Brasil (Brasil, 2011). Como já discutido no capítulo anterior, a incorporação de demandas feministas pelo Estado não se dá de modo linear, mas por meio de confrontos,

rupturas e reorganizações. Ao apresentar essa relação como harmônica, a política naturaliza a reconciliação com o Estado burguês, ocultando que a estrutura capitalista-patriarcal depende justamente da reprodução das desigualdades que fundamentam a violência. Em outras palavras, a política reconhece a violência, mas não enfrenta plenamente as estruturas que a produzem.

Esse movimento aparece com nitidez na ênfase dada à criação de equipamentos especializados: Delegacias da Mulher, Casas Abrigo, Centros de Referência, Defensorias da Mulher, serviços de responsabilização de agressores, entre outros. Tais mecanismos são indispensáveis na concretude da vida cotidiana, sobretudo para mulheres que tentam sobreviver à violência. Entretanto, como aponta a crítica marxista, o atendimento às expressões imediatas da questão social não implica necessariamente enfrentamento de suas determinações estruturais. A política aposta no fortalecimento da rede institucional, mas não tensiona o modo de produção e reprodução da vida que sustenta a violência de gênero.

Além disso, ao priorizar conselhos, conferências e pactuações federativas como espaços de participação, a política reproduz desigualdades históricas no acesso à representação. Gramsci (2002) nos lembra que a subalternidade dificulta a organização política independente dos grupos, por serem historicamente fragmentários. Assim, mulheres negras, indígenas, periféricas e trans/ travestis que aparecem nas estatísticas como maiores alvos das violências de gênero, permanecem sub-representadas nos mecanismos formais de participação, que privilegiam sujeitos com capital cultural e disponibilidade para atuar na institucionalidade. O que deveria ser espaço de disputa transforma-se frequentemente em espaço de legitimação, reproduzindo o consenso hegemônico em vez de tensioná-lo.

A PNEVCM opera majoritariamente na superestrutura, inclusive por tratar-se de um elemento oriundo dela, e que tem sua importância na garantia de direitos das mulheres com suas necessidades concretas, no entanto, é concernente com as estruturas que produzem as violências, e com as concepções hegemônicas de cidadania e direitos humanos ancoradas na perspectiva liberal. Como discutido com base em Saffioti (2015) e Hirata (2014), a violência contra a mulher é expressão de estruturas consubstanciais: patriarcado, racismo estrutural e capitalismo. Sem enfrentamento dessas estruturas, qualquer política pública, por mais completa que

seja em seu desenho técnico, permanece limitada ao plano do controle e da mitigação.

É nesse ponto que se revela a contradição central: a política é, ao mesmo tempo, necessária e insuficiente. Necessária porque salva vidas, insuficiente porque não transforma as condições materiais que produzem a violência. A promessa de emancipação contida no discurso dos direitos humanos liberais é restringida aos contornos do Estado capitalista que, como vimos, reproduzem desigualdades ao mesmo tempo em que oferecem proteção seletiva.

Portanto, reconhecer os limites da PNEVCM não implica negar sua importância, mas situá-la historicamente. A política pública de enfrentamento à violência pode garantir sobrevivência, mas a emancipação exige disputa de hegemonia, transformação da consciência social e alteração das condições materiais que moldam a vida das mulheres. Exige tensionar não apenas o agressor individual, mas as estruturas que o produzem e legitimam suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu evidenciar que as violências contra as mulheres, no contexto brasileiro, não podem ser compreendidas isoladamente, tampouco enfrentadas apenas por mecanismos jurídico-administrativos. Ao contrário, trata-se de um fenômeno que emerge das relações estruturais e consubstanciais entre patriarcado, racismo e capitalismo, que organizam o cotidiano, moldam subjetividades e definem limites concretos para o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, ainda que represente conquistas importantes, fruto de disputas históricas dos movimentos feministas, expressa em sua formulação, os limites estruturais do Estado burguês, operando dentro da lógica liberal que universaliza sujeitos abstratos e desconsidera as desigualdades materiais que atravessam a vida das mulheres.

O discurso da proteção estatal, embora essencial à sobrevivência imediata das mulheres, não pode ser confundido com emancipação. Conforme analisado a partir de Gramsci, Saffioti, Hirata, Gonzalez e Santos, a emancipação exige um movimento que ultrapassa a institucionalidade liberal e que se aprofunda na compreensão das práticas sociais, dos consensos hegemônicos e das condições materiais de existência.

A emancipação concreta das mulheres exige disputa de sentidos, ruptura com as formas de dominação e reconstrução de modos de vida que não estejam ancorados na exploração, na desigualdade e na violência. A PNEVCM, ao inscrever-se na superestrutura estatal, opera dentro de possibilidades reais, mas limitadas, reforçando a necessidade de políticas públicas, sem, contudo, alcançar a transformação estrutural que a realidade demanda.

Assim, ao reconhecermos tanto os avanços quanto as contradições da Política Nacional, reforça-se a importância de um projeto emancipatório que se construa na articulação entre Estado e sociedade civil, mas que não se encerre na institucionalidade. A superação da violência contra as mulheres depende de um movimento histórico e coletivo capaz de tensionar as estruturas que a produzem, recuperar a centralidade das experiências concretas das mulheres subalternizadas e fortalecer práticas de resistência e organização popular.

Trata-se de compreender que os direitos humanos e a cidadania, para além de sua forma liberal, só podem adquirir materialidade plena quando vinculados a condições reais de igualdade e à transformação profunda das bases sociais que fundamentam a vida. Portanto, mais do que políticas de enfrentamento, é necessário construir caminhos que permitam às mulheres não apenas sobreviver, mas existir de forma plena, autônoma e emancipada. Essa é uma tarefa histórica que demanda crítica, consciência e ação, e que, necessariamente, ultrapassa os limites do Estado burguês para se ancorar num horizonte de emancipação dos sujeitos subalternizados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). Dossiê — Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras. 8. ed.

2025. (Dados publicados / divulgado por Agência Patrícia Galvão). Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/117-mulheres-trans-foram-assassinadas-no-brasil-em-2024/>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 31-49, jan./abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/dudes/Desktop/politica-nacional-enfrentamento-a-violencia-versao-final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2025/03/relatorio-visivel-e-invisivel-5ed-2025.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Notas sobre política e história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: O Risorgimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Luiz Werneck Vianna. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca Estudos Humanos. Série Teoria Política, n. 1). Tradução do original: *Il concetto di egemonia in Gramsci*.

HIRATA, Thais Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

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



Capítulo 11

**A CONSTRUÇÃO DO “MENOR” TRABALHADOR SUBALTERNO NO BRASIL: UM
OLHAR ATRAVÉS DAS CATEGORIAS GRAMSCIANAS DE IDEOLOGIA E SENSO
COMUM**

BRUNA FERNANDA ITAQUI

A construção do “menor” trabalhador subalterno no Brasil: um olhar através das categorias gramscianas de ideologia e senso comum

Bruna Fernanda Itaoui³¹

Resumo:

O objetivo geral deste artigo foi de analisar criticamente, sob a aproximação das categorias gramscianas de ideologia e senso comum, partes do processo histórico pelo qual a exploração econômica do trabalho infantil no Brasil foi cultural e politicamente transformada na figura do “menor” trabalhador, legitimada como um valor moral hegemônico, com fins de disciplinamento e instrumento de controle social pelas classes dominantes. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificou-se que, embora a visão do “menor” trabalhador tenha sido superada em termos de legislação e de produção de políticas públicas, a criança da classe subalterna ainda é vista de maneira estigmatizada até os dias de hoje, a ponto de sua exploração ser tolerável, por conta da construção histórica do senso comum em torno do trato da criança subalterna no Brasil.

Palavras-chave: trabalho infantil; senso comum; ideologia.

INTRODUÇÃO

Compreender os desdobramentos históricos da visão do trabalho infantil no Brasil também significa compreender a relação entre a estrutura e a superestrutura de maneira dialética, a qual a superestrutura possui um papel ativo e central na manutenção das relações de poder que perpetuam essa forma de opressão contra a classe subalterna.

Historicamente, a mão de obra infanto-juvenil foi um componente estrutural da acumulação de capital no país, perpassando o período escravocrata até as manifestações contemporâneas do capitalismo monopolista. No entanto, o problema da persistência transcende a mera dimensão econômica – que é muito importante – mas não pode ser vista de forma isolada. O problema do trabalho infantil também adentra o campo da cultura e da disputa política. Este artigo se insere nesse contexto ao reconhecer que, apesar dos avanços normativos expressos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a visão estigmatizada da criança da classe subalterna perdura, tornando sua exploração economicamente tolerável e moralmente justificável no imaginário social.

Portanto, objetiva-se com essa pesquisa responder a seguinte interrogativa: como a exploração econômica do trabalho infantil no Brasil foi cultural e politicamente

³¹ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela mesma instituição. Pós-graduada em Gestão Pública, assistente social. brunaitaoui@gmail.com.

transformada na figura do “menor” trabalhador, sendo legitimada como um valor moral hegemônico?

Justifica-se esse estudo na necessidade de fazer uma pesquisa que vá além das bases econômicas, mas explore também as raízes ideológicas e históricas que pavimentam a aceitação social da exploração do trabalho infantil. A persistência de mitos e crenças, arraigadas ao senso comum, sinaliza uma lacuna na compreensão da dimensão do fenômeno. A fim de evitar generalizações, foca-se especificamente na construção ideológica que sustenta a dicotomia entre a criança aceita e a não aceita.

Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar criticamente o processo histórico pelo qual a figura do “menor” trabalhador foi legitimada no Brasil, utilizando o referencial teórico-metodológico gramsciano. A pesquisa é bibliográfica e documental, de caráter qualitativo.

A opção pelo referencial teórico-metodológico gramsciano é dada pela visão sensível do autor com a realidade de sua época, com um aprendizado intelectual e político aguçado por conta de suas vivências. O autor viveu na pele diversas opressões, inclusive, entre elas, o trabalho infantil. Com 12 anos, Gramsci, por conta de as condições materiais da sua família não serem boas na época, teve que largar os estudos para trabalhar, mesmo com sua deficiência física. Carregava dez horas por dia pastas de processos na repartição pública em que trabalhava: “anos mais tarde, recordaria a injustiça de que fora vítima: embora fosse o melhor aluno da classe, não pudera prosseguir seus estudos” (Coutinho, 1992, p.1). Além disso, O referencial gramsciano nos instrumentaliza teórico-metodologicamente a pensar uma nova racionalidade e no fortalecimento de uma contra-hegemonia, sem opressões estruturais do capital.

Para cumprir o propósito exposto, o artigo se estrutura em um panorama histórico da dualidade da infância brasileira, abrangendo o período do Brasil Império até a consolidação do capitalismo monopolista. A segunda seção aprofunda a discussão, aplicando as categorias de ideologia e senso comum gramscianas, considerando que as forças materiais e a ideologia se articulam dialeticamente, e que não é concebível uma sem a outra (Schlesener, 2016), para compreender como o discurso moralizante do trabalho foi incorporado pelas classes subalternas, legitimando a exploração.

AS DUAS INFÂNCIAS: DO BRASIL IMPÉRIO ATÉ A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO DEPENDENTE

A visão da infância em cada momento não pode ser vista deslocada de seu período histórico, sob risco de anacronismo. Isso significa que existiram várias visões da criança e do adolescente no Brasil em sua construção histórica, permeada por lutas políticas e influências de seus períodos.

Na vinda das embarcações portuguesas ao Brasil, as crianças eram vistas como adultos em corpos infantis. A mão de obra infantil era indispensável à epopeia marítima. Com 15 anos, meninas eram aptas para casar, e aos nove, meninos eram plenamente capacitados para o trabalho pesado e, “não obstante, poucas crianças, quer embarcadas como tripulantes ou passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas” (Del Priore, 1992, p. 14).

A vinda da companhia dos jesuítas ao Brasil estabeleceu com os indígenas e com as crianças, no decorrer do século XVI, uma afirmação do sentimento de infância apoiado pela igreja e pelo Estado. As crianças indígenas eram vistas como alvo fácil para construção da doutrina. Os meninos eram louvados quando aprendiam ofícios como pescaria e tecelagem e meninas quando ensinavam para seus pais a doutrina da igreja. A viabilização do ensino, no período, promoveu uma mudança na vida de crianças indígenas, mestiças e portuguesas, as levando a ascender em suas vidas nos modos cristãos (Del Priore, 1992, p. 14).

No Brasil Colônia, o castigo físico para crianças era comum. No século XVI, a segurança aos filhos era repudiada, e a correção era vista como forma de amor: “o amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida” (Del Priore, 1992, p. 97).

A preocupação pedagógica de transformar a criança em um indivíduo útil, no período, levava as crianças a estudarem virtudes, o prejuízo das desobediências, a fé cristã e demais assuntos da bula moral regente. Porém, encontramos no Brasil Império a primeira divisão entre o trato de crianças. Os filhos de senhores, a partir dos sete anos, iam estudar, enquanto os filhos de escravos - apesar de compartilharem os mesmos espaços - iam trabalhar (Del Priore, 1992). A vida social era estruturada de maneira distinta: livres e escravos; ricos e pobres; órfãos e/ou abandonados e que tinha família.

Com 15 anos o adolescente já era considerado adulto e, desde os 12, as meninas podiam se casar. O escravo valioso era o que tinha de 15 a 24 anos, por ter melhores condições físicas de exercer o trabalho. Escravos com menos de 15 anos eram pouco apreciados, com campo de trabalho mais restrito, mas, mesmo assim, não livre do trabalho. Por volta dos 12 anos, os meninos e as meninas começavam a ter sua profissão no sobrenome: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (Góes; Florentino, 1992, p. 184). Entre os 4 e os 11 anos a criança servia, lavava, passava, engomava, remendava roupas, etc., tinha seu tempo ocupado pelo trabalho: o escravo “por volta dos 11 anos, chegava a valer até duas vezes mais” (Góes; Florentino, 1992, p. 185).

Com a decadência do regime escravocrata, muitos julgavam melhor libertar do que sustentar um escravo. Parte das crianças e adolescentes passaram a viver da miséria, perambulando pelas vilas e arraiais, em busca de esmola e sem lugar na sociedade e parte, que havia recebido ensinamentos morais, buscavam se integrar na sociedade dos brancos. As crianças participavam da vida do trabalho como músicos, atores, artesãos, pintores, construtores, arquitetos, etc.

Durante a guerra do Paraguai, contrariando a ideia de que a infância sempre foi vista como um período de fragilidade, o envolvimento das crianças no conflito armado era comum. Recrutavam-se crianças para a marinha no período da Independência, valorizando as que estavam inseridas nas Companhias de Aprendizes Marinheiros (Venancio, 1992, p. 192), mas também as sem treinamento. O período revelou um conflito entre as famílias que buscavam proteger seus filhos e burocratas militares que os encaminhavam para a guerra. No final do século XVIII, crianças órfãs ou abandonadas se tornariam soldados e marinheiros ideais, formando os “batalhões da esperança”. A Companhia de Aprendizes Marinheiros era formado por crianças enjeitadas das casas dos expostos, enviadas pela polícia e voluntários (Venancio, 1992).

Em 1917, período da República Oligárquica, estimava-se que cerca de 50% do operariado fabril brasileiro era composto por pessoas com menos de 18 anos (Antoniassi, 2008). A “ameaça comunista” e a presença de filhos de imigrantes levaram à criação de instituições correccionais e reformatórios que misturavam adultos e menores (Fernandes, Trejos-Castillo, 2023) e o Código de Menores, criado em 1927, foi resultado dessa cultura do menorismo. O “menor” já era

entendido desde o século XIX como aquele filho da classe trabalhadora, foco do Tribunal de Menores, cuja nomenclatura era justificada pela necessidade moralista de separar crianças e adolescentes subalternos dos demais³².

No desenrolar histórico, o século XX configurou uma nova etapa no tratamento a crianças e adolescentes. A criança inocente era atrelada apenas às crianças de boa família, em paralelo à noção de perversidade das crianças pobres (Rizzini, 2008). O Estado preparou soluções imediatas para crianças e adolescentes nas ruas e potencialmente perigosas (Lima; Veronese, 2012), criando instituições de acolhimento³³. Nesses Institutos, a educação era voltada para o profissionalismo, transformando a criança em algo “útil” para a sociedade. O combate a ociosidade infantil se dava através da pedagogia do trabalho³⁴.

Rago (2014) ao oferecer um estudo comparativo dos discursos sobre o trabalho de crianças no Brasil no início do século XX constatou que, de um lado, a imprensa operária e anarquista condenava a forma categórica e prática, tratando as fábricas como "antros infernais" onde crianças eram brutalmente exploradas, espancadas e expostas a condições insalubres que destruíam sua saúde e moralidade e, do outro, o patronato industrial criava uma narrativa legitimadora para a exploração.

O movimento operário, ao defender a infância, argumentava pela inocência e fraqueza dos “menores”, exigindo que fossem retirados desses ambientes e colocados em seu lugar ideal: a escola, para garantir a formação do "novo homem" e evitar a desintegração familiar e a degeneração social. O patronato industrial se baseava na noção de que o trabalho possuía uma função moralizadora e caridosa. Industriais afirmavam que o emprego fabril era um benefício para a sociedade e para os próprios menores, pois os protegia da vagabundagem e da delinquência

³² A análise da frequência de termos como "menor", "meninos", "órfãos", "pobres" e "desvalidos" nas leis do século XIX revela um período de transição, onde o uso do termo "menor" para identificar culturalmente esses indivíduos superou o sentido puramente etário.

³³ A Lei nº 844, de 1902, autorizou o governo a fundar Institutos Disciplinares para crianças e adolescentes. O Decreto nº 16.272, de 1923, também endossou essa lógica, regulamentando a assistência e a proteção aos menores abandonados e delinquentes, sendo estes os com menos de 18 anos; que não tivessem lugar para morar que fossem desamparados; que vivessem nas ruas (Lima; Veronese, 2012). Posteriormente, o Decreto 16.300 proibiu o trabalho por mais de seis horas, a cada período de 24 horas, para os menores de 18 anos.

³⁴ Não havia no país uma política social capaz de dar suporte às famílias pobres e auxiliá-las na criação de seus filhos. Igualmente, a família composta por ex-escravos ficou totalmente abandonada pelo Estado. Preferiu-se investir na repressão, na coerção social e na criação dos Institutos para resolver os problemas sociais.

nas ruas³⁵, inculcando-lhes o bom caráter e ensinando-lhes um ofício. Industriais se vangloriavam de empregar centenas de crianças, alegando fornecer-lhes um ambiente disciplinado e seguro, e até mesmo um "ato humanitário e filantrópico".

O Código de Menores de 1927 tinha vistas ao isolamento das crianças e adolescentes com condutas "imorais" nos institutos, para moldá-los ao mercado de trabalho (Lima; Veronese, 2012). Foi estabelecida a idade mínima de 18 anos para o trabalho noturno, insalubre e perigoso; e de 12 anos para qualquer trabalho. Angela de Castro Gomes (1979), em sua pesquisa, identificou que, apesar da restrição, o Código de Menores encontrou forte resistência e foi desrespeitado pelos industriais até os anos 1930.

A Constituição de 1934 foi a primeira que, de maneira tímida, defendeu a defesa e a proteção dos direitos de todas as crianças e adolescentes (Del Priore, 1992; Lima, Veronese, 2012). Reprimiu o trabalho noturno a pessoas com idade inferior a 16 anos e manteve a proibição do trabalho em indústrias insalubres aos menores de 18³⁶. Apesar disso, manteve o encaminhamento de crianças das classes subalternas ao trabalho precoce. Posteriormente, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi criado, funcionando de forma equivalente a um sistema penitenciário voltados para os menores de idade que cometiam atos infracionais e/ou que eram abandonados, os internando nas casas de correção e os encaminhando para aprender algum ofício para que sejam úteis, novamente, na lógica do capital.

Em 1938, Vargas criou o programa A Casa do Pequeno Jornaleiro, reforçando o encaminhamento de meninos de baixa renda ao trabalho como estratégia de combate à criminalidade. Criou também A Casa do Pequeno Lavrador e A Casa do Pequeno Trabalhador, todos programas assistencialistas ligados à primeira-dama, voltados para a inserção precoce no mercado de trabalho. A

³⁵ Rago (2014, p. 161), traz o discurso de Lopes Trovão, proferido no Senado no final do século XIX: "não preciso declarar, senhores, que me refiro à rua, à "nossa rua" [...]. Pois bem, senhores [...] é nesse meio, peçonhento para o corpo e para a alma, que boa parte de nossa infância vive às soltas, em liberdade incondicional, em abandono, imbuindo-se de todos os desrespeitos, saturando-se de todos os vícios, aparelhando - separa todos os crimes". O Estado deveria preocupar-se em formar o caráter da criança, inculcando-lhe o amor ao trabalho e a moral burguesa.

³⁶ O Decreto 22.042, de 3 de novembro de 1932, posteriormente, fixou a idade mínima de 14 anos para trabalho em indústrias e 16 anos em minas. Ainda nesse governo, os Decretos 1.238 (2 de maio de 1939) e 3.616 (13 de setembro de 1941) versaram sobre cursos de aperfeiçoamento profissional e instituíram a carteira de trabalho, beneficiando trabalhadores adolescentes (Antoniassi, 2008).

Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, regulamentou a proteção ao trabalho, proibindo-o aos menores de 14 anos, e criou a categoria de “menor trabalhador” para jovens de 14 a 18 anos, para que ganhassem metade do salário. Os com menos de 14 anos poderiam trabalhar apenas com garantia de frequência escolar. Apesar disso, não existiam políticas públicas de fiscalização, fazendo com que crianças e adolescentes continuassem se submetendo ao trabalho perigoso, fora do horário e/ou abdicando dos estudos para isso. Inclusive, Alexandre Marcondes Machado Filho, no período, revisou o Código de Menores e fez a atualização de que o juiz poderia autorizar ao menor a trabalhar por um ano sem carteira de trabalho assinada. Ou seja, além de sem ter a idade adequada, sem ter as condições adequadas, ainda sequer poderia usufruir de direitos trabalhistas.

A Constituição de 1946 manteve a idade mínima de 14 anos para o trabalho e foram impostas proibições importantes, como a vedação do trabalho noturno ou insalubre para menores de 18 anos, além da proibição de discriminações salariais. De maneira contraditória (mas intencional), havia uma cláusula de flexibilização crucial: uma exceção legal que concedia ao juiz a prerrogativa de autorizar o trabalho infantil caso a criança ou o adolescente comprovasse a necessidade de garantir a própria subsistência e a de seus familiares. Essa contradição na lei evidenciava o dilema social e estatal da época. A permissividade judicial funcionava como um reconhecimento tácito de que o Estado não estava oferecendo uma solução integral e efetiva para a erradicação da pobreza que forçava as crianças ao trabalho. Ao invés de prover mecanismos de suporte social adequados que garantissem o sustento familiar, a legislação acabava por perpetuar o fenômeno do trabalho infantil ao legalizar sua necessidade.

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) foi aprovada poucos meses após o golpe de 1964 (Lima; Veronese, 2012) e representou a assimilação do “problema do menor” não mais como uma questão de natureza social, mas sim como uma questão de segurança nacional. Para o novo governo, a delinquência e a marginalização infantojuvenil exigiam uma resposta centralizadora e repressiva que estivesse em consonância com os preceitos ideológicos do regime, visando a segurança e o controle social³⁷. Essa política interna do Brasil, centrada na

³⁷ Sob a liderança do Marechal Castello Branco, o governo extinguiu o Serviço de Assistência a Menores (SAM) e promulgou a Lei n. 4.513/1964, que formalizou a Política Nacional do Bem-Estar

repressão e na institucionalização forçada, colocou o país em direção à contramão da história e dos movimentos internacionais de proteção à infância. O Estado brasileiro, signatário da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, em 1959, a transformou em “letra morta” (Lima; Veronese, 2012).

O Código de Menores de 1979 atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), formalizando a concepção “biopsicossocial” do abandono e da infração, explicitando a estigmatização de crianças pobres como “menores e delinquentes” em potencial (Becher, 2011). O problema do menor, no período, era uma “questão social” incontrolável.

Os anos finais da ditadura foram marcados por uma intensa crise socioeconômica, com inflação crescente e recessão, agravando a situação das crianças, de modo que 6,9 milhões de crianças e adolescentes trabalhavam em 1980 (Di Giovanni, 2004). Essa conjuntura levou a sociedade a declarar a falência do modelo FUNABEM e da PNBM, exigindo sua participação na formulação da política pública (Becher, 2011). Essa articulação resultou no surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em 1985, uma das mais marcantes mobilizações populares da sociedade civil em defesa de direitos de crianças e adolescentes. Com o início da abertura política do regime militar, diversos segmentos organizados começaram a exigir a revisão do Código de Menores de 1979, e a Constituição de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e pode-se pensar, então, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Del Priore, 1992).

Como resposta ao agravamento da situação social e como uma alternativa repressiva à criminalidade, o governo Sarney criou o Programa Bom Menino, que previa a iniciação ao trabalho de menores de 12 a 18 anos mediante bolsa, com o slogan “É melhor trabalhar que estar na criminalidade” (Faleiros, 1995, p. 87). Essa prática, que refletia a visão de que o trabalho infantil era uma opção à marginalização, foi contestada pela pressão popular e pela abertura democrática.

do Menor (PNBEM) e criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Apesar de sua aparente proposta educacional, a PNBEM e a atuação da FUNABEM e suas ramificações estaduais (FEBEMs) na prática consistiram em um mecanismo de controle social e contenção. Essa política centralizada, com fortes motivações ideológicas autoritárias e focada na “irregularidade da condição infantil”, visava isolar os “menores” das ruas sob o pretexto da segurança nacional, por meio da institucionalização e de um regime disciplinar rigoroso, culpabilizando-os por sua condição de pobreza e marginalização (Becher, 2011).

O I Encontro Nacional do MNMMR, em 1986, evidenciou a exploração do trabalho infantil: “o menor trabalha o mesmo que o adulto e ganha a metade ou menos”, atestando sua necessidade para a subsistência familiar devido à miséria do país. Fruto da mobilização social, especialmente do MNMMR, o Art. 227 da Constituição de 1988 determinou o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar os direitos de crianças e adolescentes com absoluta prioridade. A Constituição de 1988 marca o fim do período menorista (1830-1988) e a adoção da Doutrina da Proteção Integral, sendo um marco da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no país (Lima; Veronese, 2012).

A virada paradigmática, embora tardia, ocorreu com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. O avanço normativo incluiu a elevação da idade mínima para o trabalho para 16 anos (exceção para aprendizagem a partir dos 14), além da proibição total de trabalhos perigosos, insalubres ou noturnos para menores de 18 anos. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), de ações estruturadas e estratégicas para o enfrentamento ao trabalho infantil, de 1996, foi sendo reelaborado e passou a fazer parte da Política Nacional de Assistência Social no âmbito do Sistema Único de Assistência Social³⁸ (SUAS).

Apesar dos avanços, Vilani (2007) ressalta que o desafio persiste: a população brasileira ainda não digeriu o novo paradigma, permanecendo arraigada a mitos historicamente construídos ideologicamente por uma elite conservadora empresarial de que o trabalho infantil não é prejudicial. Essa persistência de uma cultura histórica de exploração demonstra que, apesar da legislação avançada e da ratificação de convenções internacionais como as da OIT, a completa erradicação do trabalho infantil exige o derrubamento de mitos para que a criança protegida não exista apenas “no papel”, mas possa, de fato, “exercer o direito de ser criança”. A diferença do tratamento da infância para crianças das classes subalternas e da infância para crianças de famílias com condições financeiras mínimas permanece na memória histórico-social brasileira.

³⁸ A Política Nacional de Assistência Social compreende transferências de renda, trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças, adolescentes que se encontrem em situação de trabalho infantil, identificadas no Cadastro Único para Programas Sociais (Ministério do Desenvolvimento Social, 2018).

IDEOLOGIA E SENSO COMUM NA CONSTRUÇÃO DO “MENOR” TRABALHADOR NO BRASIL

É preciso remontar à formação da classe operária no Brasil para pensarmos a classe subalterna e, enfim, chegarmos ao trabalho infantil e seu discurso moralizante.

Autores como Batalha (1992) apontam para uma classe operária, no Brasil, formada de maneira atípica. As limitações dos meios de trabalho (pequenas oficinas, pouco mecanizadas e empregando um número reduzido de operários) tornavam dificultoso a existência de um proletariado numericamente predominante (típico), necessário para a organização. As massas operárias eram desorganizadas para reivindicar seus próprios direitos. Além disso, a “habitação nos cortiços ou casas de cômodos, a saúde abalada pela tuberculose e outras doenças, a alimentação, o modo de vestir, fazem parte da identidade visível do proletariado” (Batalha, 1992 p. 8). Isso significa que as massas operárias sequer tinham condições para se organizar. Essa classe operária não se distingue dos conjuntos de classes subalternas, “dos pobres em geral, em suma, das chamadas classes perigosas” (Batalha, 1991, p. 8). O olhar para estes e suas famílias não era diferente do olhar para o “menor” perigoso. Os trabalhadores não eram diferenciados de desocupados, contraventores e criminosos (Batalha, 1991).

É “em torno da noção de trabalho que se inicia a distinção entre os bons cidadãos e as classes perigosas nas sociedades capitalistas” (Batalha, 1991, p. 9). O trabalho é dado por aquele que incorpora a ética do trabalho. O bom operário é o laborioso, poupador, que busca ascensão social e, sobretudo, a ordem. É o “portador da ideologia de ascensão social e fura-greves” (Batalha, 1991, p. 9), ainda que essa docilidade possa ser questionada.

A ideologia no início da formação da classe trabalhadora brasileira era dada por diversas correntes: anarquistas, comunistas, classes dominantes, etc. A classe dominante, de maneira hegemônica, produzia o discurso da ética do trabalho, que encontrava ressonância no movimento operário e no combate ao ócio e ao vício:

Na valorização do trabalho feita pelo discurso dominante e naquela presente no discurso operário, convém ressaltar que há aspectos que não podem ser omitidos, nem confundidos. No primeiro caso, o trabalho legitima socialmente o indivíduo; no último, é o grupo ou o conjunto da classe que encontram sua própria legitimidade (Batalha, 1991, p. 10).

Nesse sentido, a identidade de classe construída perpassa diversos momentos, pois este processo não evolui linearmente. É atravessada por processos superestruturais, como as instituições, a cultura, a memória, a religião, etc. Em Gramsci,

[...] os sujeitos coletivos são definidos pelas ideologias, que são o “lugar de construção da subjetividade coletiva, mas também – de modo mais contraditório – da ideologia. Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente aquele no qual se encontram todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. A questão é esta: de que tipo histórico é o conformismo ou o homem-massa do qual fazemos parte?” (Gramsci, Q. 11, p. 1376, *apud* Schlesener, 2016, p. 77).

É nesse sentido ideológico que o texto entende o trabalho infantil na perspectiva da luta entre classes, entre empresários e filhos da classe trabalhadora.

O modo de pensar pelo qual nos confirma a um determinado grupo social, a consciência social, o pensamento vinculado a um determinado grupo social (Schlesener, 2016) determina em qual dos lados, por exemplo, o Estado, por meio de partidos políticos, esteve até a Constituição de 1988 (e ainda pode vir a estar, de maneira velada). A particularidade brasileira da escravidão, no início da acumulação primitiva do capital, que se encaminhou e transformou, com a ditadura militar, na cristalização do capitalismo dependente (Ianni, 1978) sempre foi voltado ideologicamente e hegemonicamente para atender o imperialismo estrangeiro, desvalorizando o salário real dos trabalhadores, obtendo uma mais-valia extraordinária às custas da exploração dos trabalhadores. Ianni (2019) demonstra que a superexploração da classe operária aparecia no cotidiano da vida do trabalhador em termos da escassez de recursos para alimentação, vestuário, habitação, saúde, etc. Isso recaía sobre suas famílias que, sem proteção social, sujeitavam seus filhos ao trabalho infantil, pois não havia outra alternativa. Quando se tratava dos jovens abandonados, sem família, estes eram usados também como mão-de-obra fácil para produção do mais-valor.

A criança e o adolescente da classe subalterna no trabalho infantil é uma construção e um instrumento de direção política da sociedade e da hegemonia burguesa. Nesse sentido, o trabalho infantil é visto enquanto um instrumento para consolidar e manter as mesmas estruturas de exploração já existentes há mais de

500 anos, e os diversos atores dos períodos históricos fizeram com que isso se perpetuasse na memória do brasileiro até hoje.

O governo de Getúlio Vargas, por exemplo, preparou cartilhas escolares de doutrinação nas escolas que versavam, de maneira bem didática, sobre ordem, hierarquia, patriotismo e autoridade, e isso era feito para levar o projeto político ideológico de Vargas ao imaginário infantil (Costa *et al.*, 2017), com fim de conformar seu projeto de ordem social e de exclusão dos que não fazem parte dessa ordem.

Apesar disso, há o outro lado. No desenrolar do processo histórico, se assiste também a resistência de grupos subalternos, como o MNMMR e demais movimentos sociais, que mantiveram e mantêm a permanente tensão e disputa histórica na busca por hegemonia. Fernandes (2005), ao analisar a dominação capitalista no Brasil, aponta que um dilema brasileiro é a resistência das elites a qualquer mudança social. A burguesia sempre teve a escola, a família, a igreja e o Estado como instituições para disseminar suas ideologias, e os movimentos sociais enfrentam cotidianamente, até hoje, os desafios de incorporar nos indivíduos e nas classes subalternas a possibilidade de uma nova realidade social.

Dessa forma, formou-se, historicamente, no país, o senso comum de que o trabalho infantil é a melhor alternativa para a criança da classe subalterna. Segundo Gramsci

O senso comum dos subalternos incorpora ideias e crenças de forma desagregada, acrítica, mecânica, desarticulada, mas ligada à vida prática, ainda de forma incoerente. Contudo, o senso comum é um produto histórico dinâmico [...] o senso comum, que vai se transformando no devir histórico, é um conhecimento social que organiza as relações intersubjetivas e do cotidiano, sem que estas relações sejam questionadas por um período de tempo, produzindo certeza, reproduzindo a ordem social e também, a legitimando (Rebollar, 2017, p. 24).

Nesse sentido, não é incomum descobrir no senso comum dos subalternos a reprodução de ideias que nutrem as relações de dominação e as legitimam, levando à reprodução das mesmas, à imobilidade e o conformismo.

Até 1980 o Brasil enfrentou o regime militar e conviveu com uma transição democrática lenta e frágil. Posteriormente, passou por um período de estabilidade democrática que se desestabilizou com o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016 (Miguel, 2022). Essa expressão do capitalismo financeiro neoliberal no país produziu um senso comum de elementos pessimistas em relação à importância de

reunião enquanto classe. Produziu também um senso comum individualista, reforçando os ideais moralizantes, de austeridade, e de que nada é possível fora do capitalismo.

Com relação ao trabalho infantil, expressão da questão social, em 2020 o governo conservador de Jair Bolsonaro o defendeu – publicamente – sob aplauso de empresários (Carta Capital, 2020). Isso advém de uma visão individualizante do sujeito, que tem que fazer por si. O Estado, no neoliberalismo, é obrigado a ver a si mesmo como empresa, que deve se construir de acordo com as normas do mercado, mas não somente ele – os sujeitos, cada indivíduo, também é uma empresa que deve vender a si (Dardot; Laval, 2016).

O senso comum hegemônico neoliberal leva a reprodução de uma forma de ver o mundo dicotômica: ricos e pobres, bons e ruins, etc. Sendo homens-coletivos, para Gramsci, um dos desafios é superar as formas de entendimento que nos deixam resignados ao senso comum, como a visão dicotômica: “para isso é necessária a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (Gramsci, 1999, Q11, *apud*. Rebollar, 2017, p. 25), pois a história é feita por homens em movimento.

Trata-se de sair de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, vinda de cima, passiva e simplista, para uma concepção unitária, coerente, intencional (Rebollar, 2017). As políticas públicas, quando bem aplicadas, podem ser instrumentos de luta na tentativa de produzir a elevação do senso comum para superar o discurso coerente com o trabalho infantil. Porém, não são suficientes para mudar o sistema e o horizonte é de que não tão cedo irão erradicar o trabalho infantil.

A concepção hegemônica atual tem consenso ativo e passivo dos grupos sociais, manifestado em senso comum. É por isso que a relação entre senso comum e filosofia se trava na forma de luta hegemônica, que significa

Processo de desarticulação rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes a ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 1996, p. 2)

Além disso, a concepção gramsciana de ideologia é construída a partir de uma família conceitual que, entre ideologia, filosofia, concepção do mundo, conformismo, se insere o senso comum. Nesse sentido, as classes dominantes criam mecanismos ideológicos para conformar as massas a seu projeto social e político. Quando isso não funciona, recorrem ao uso da força (Schlesener, 2016). Em conta partida, os grupos subalternos, na luta pela hegemonia, precisam elaborar novas concepções de mundo.

Schlesener (2016) alerta para que o conceito de ideologia não seja entendido enquanto mera aparência, apenas como a superestrutura necessária da determinada estrutura. Isso porque existem as ideologias historicamente orgânicas, necessárias a uma determinada estrutura, importantes para organizar as massas, e as ideologias arbitrárias.

Para Gramsci, verdade e ideologia não têm status diferentes (Schlesener, 2016). A verdade não é neutra, nem indiferente, e surge do movimento entre a estrutura e a superestrutura, assim como a ideologia, que não é apenas manipulação, mas parte da forma como os grupos disputam poder e hegemonia.

A verdade não é só lógica, mas política. Ou seja, uma ideia só “se torna verdade” quando consegue expressar os interesses de uma força social que consegue unir outras classes em posição subalterna (Schlesener, 2016, p. 79).

Nesse sentido, não são as ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias (Q. 4, p. 436, *apud* Schlesener, 2016, p. 80). Logo, a ideia do trabalho infantil enquanto algo benéfico é a mesma que perpassa o neoliberalismo, perpassou a ditadura militar, os Códigos de Menores, etc. porque a ideologia para os grupos sociais dominantes serve como instrumento prático de domínio político sobre a sociedade, mesmo que estas ideologias estejam em contradição com a realidade efetiva.

CONCLUSÃO

Em tempos de crise do capital e em meio a ações governamentais contraditórias e insuficientes, a desesperança, o conformismo e o cansaço tomam

conta da classe trabalhadora. Como Marx lembra, para que os homens façam história, precisam primeiro beber, comer, vestir, etc. No neoliberalismo, somos responsáveis por gerir nós mesmos enquanto empresa, porém, nossas empresas não possuem espaço para existir dignamente. A sobrecarga de trabalho, o desemprego, os altos preços de subsistência, a falta de perspectiva de futuro por conta dos cortes da austeridade, tudo desmobiliza os sujeitos a se envolverem em movimentos sociais de luta. Se sequer tem condições de garantir a si, como garantirá estar na luta pela erradicação do trabalho infantil?

Nesse momento se faz necessário remontarmos às antigas lutas já vencidas na história. Voltarmos, por exemplo, às conquistas do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, às conquistas de reuniões organizadas da classe operária (para si e para as crianças e adolescentes) e de todas as vezes que ocorreram rupturas moleculares positivas em nossa sociedade.

O presente artigo teve como objetivo central analisar criticamente, à luz das categorias gramscianas de ideologia e senso comum, o processo histórico pelo qual a exploração do trabalho infantil no Brasil se transformou na figura socialmente aceita e ideologicamente construída do "menor" trabalhador subalterno. A análise documental e bibliográfica realizada demonstrou que essa figura não é um mero produto da necessidade econômica, mas sim um instrumento de direção política e controle social utilizado pelas classes dominantes, desde o Brasil Império até as manifestações contemporâneas do neoliberalismo.

Os **principais resultados** da pesquisa corroboram a hipótese de que a persistência do trabalho infantil no país, mesmo após a Doutrina da Proteção Integral ter sido formalizada com a Constituição de 1988 e o ECA, não se explica apenas pela ineficiência da fiscalização. Pelo contrário, ela é sustentada por uma estrutura superestrutural que cristalizou o **senso comum** hegemônico, segundo o qual o trabalho infantil é visto como um "benefício moralizador", um antídoto contra a criminalidade. Este senso comum, historicamente nutrido pelo patronato industrial, reflete a ideologia da ética do trabalho burguesa, que, ao se articular com a superexploração da classe operária e a miséria social, encontrou o terreno fértil para a auto-reprodução da subalternidade. A figura do "menor" trabalhador é, portanto, a expressão de uma verdade política: a manutenção da ordem social e produtiva em benefício da acumulação de capital.

O referencial gramsciano nos instrumentaliza a compreender que o combate ao trabalho infantil é, fundamentalmente, uma luta por hegemonia. A erradicação desse fenômeno passa necessariamente pela desarticulação do senso comum fragmentário e incoerente que tolera a exploração, e por sua rearticulação em torno dos interesses populares, elevando-o a uma nova "concepção de mundo elaborada" ou a uma "filosofia". As políticas públicas, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) inserido no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), embora essenciais, não são suficientes se não atuarem também na dimensão ideológica da conscientização. Ainda, há de se pensar em um novo sistema

Por fim, se faz importante notar que a profundidade da análise foi majoritariamente teórica e histórica, baseada em farta literatura e documentação. Uma investigação empírica mais recente sobre a efetividade das políticas de proteção e o nível de internalização do novo paradigma (ECA) em comunidades de alta vulnerabilidade poderia fornecer uma dimensão mais atualizada da persistência do senso comum.

REFERÊNCIAS

ANTONIIASSI, Helga Maria Miranda. O trabalho infantil no Brasil e a doutrina da proteção integral. 2008. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito das Relações Sociais, Puc São Paulo, Helga Maria Miranda Antoniiassi, 2008. Cap. 2. Cap 3. Cap 4.

BATALHA, Claudio H. M. Identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): atipicidade ou legitimidade. Revista Brasileira de História, v. 12, n. 23/24, p. 111-124, set./ago., 1992. Disponível em: https://encontro2012.mg.anpuh.org/resources/download/1245325050_ARQUIVO_claudiobatalha.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BECHER, Franciele. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: jul. 2011.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro defende trabalho infantil sob aplausos de empresários. Carta Capital, Política, [S. l.], 5 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-defende-trabalho-infantil-sob-aplausos-de-empresarios/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

COSTA, Miguel Ângelo Silva da; SCHMITZ, Zenaide Inês; REMEDI, José Martinho Rodrigues. Cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto do Estado Novo (1937-1945). *Educação Unisinos*, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 252-264, 7 abr. 2017. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 84-103.

DI GIOVANNI, Geraldo. Aspectos qualitativos do trabalho infantil no Brasil. Brasília: Organização Internacional do Trabalho. 2004.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Maria Nilvane; TREJOS-CASTILLO, Elizabeth. As instituições e as leis para a infância no Brasil Império: circulação de ideias sobre o menorismo. *Educar em Revista*, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 1-17, fev. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87487>.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 177-191.

GOMES, Angela de Castro. *Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil (1917-1937)*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

IANNI, Octavio. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

IANNI, Octavio. *A ditadura do grande capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LIMA, Fernanda da Siva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. 5. ed. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2012. p. 11-48.

MIGUEL, Luis Felipe. *Democracia na periferia capitalista: impasses do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (MDS). *Caderno de Orientações Técnicas para o aperfeiçoamento da gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI*. Brasília: MDS, 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Cad

erno_Orienta%C3%A7%C3%B5es_Tecnicas_PETI2018.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

REBOLLAR, Maria Dolores Campos. Educação como instrumento de luta: a elevação do senso comum em Gramsci. Revista Mosaico, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.23-29, Jul./Dez. 2017.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. São Paulo: Coleção educação contemporânea, 1996.

SCHLESENER, Ana Helena. Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 195 p.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992. p. 192-209.

VILANI, Jane Araújo dos Santos. A questão do trabalho infantil: mitos e verdades. Inclusão Social, Brasília, v.2, n. 1, 2007.



Capítulo 12

**QUESTÃO RACIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E
RACISMO INSTITUCIONAL**

**SORAIA LÚCIA MARQUES DA LUZ
SILMARA CARNEIRO E SILVA**

Questão racial no sistema socioeducativo: uma análise das produções acadêmicas brasileiras sobre Socioeducação e Racismo Institucional

Soraia Lúcia Marques da Luz³⁹

Silmara Carneiro e Silva⁴⁰

Resumo:

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre como o racismo institucional atua como um fator determinante na seletividade penal, definindo quem é o público-alvo da socioeducação, majoritariamente adolescentes negros, e como estes são submetidos à violência de Estado. O estudo, de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica sistemática, fundamenta-se no materialismo histórico dialético para analisar o racismo como uma estrutura inerente ao capitalismo dependente brasileiro. A metodologia envolveu uma revisão de literatura e um levantamento de teses e dissertações na BDTD (2025) a partir dos descritores "racismo institucional" AND "socioeducação" (e correlatos). Foram identificadas 22 produções que tratam diretamente do tema. As análises revelaram uma predominância da interface entre criminalização e seletividade penal da juventude negra, classificando as abordagens de DH em perspectiva Crítica (denúncia da tortura e seletividade estrutural) e Legalista/Formal (foco na falha gerencial). O panorama traçado reforça que a socioeducação, apesar de sua formulação protetiva, opera como um espaço de continuidade da violência estatal contra a juventude negra e periférica.

Palavras-chave: Racismo institucional; socioeducação; seletividade penal; adolescentes negros.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a refletir sobre como as produções acadêmicas têm abordado sobre racismo institucional enquanto elemento que determina a seletividade penal do público atendido pela política da socioeducação. Segundo o Levantamento Nacional do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2024, nas vinte e sete (27) Unidades Federativas do Brasil, registrou-

³⁹ Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas do Programa de Pós -graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Comitê Paranaense de Assistentes Sociais na Luta Antirracista. E-mail: soraialuciam@gmail.com.

⁴⁰ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

se o total de 12.506 adolescentes em privação e restrição de liberdade (internamento ou semiliberdade), dos quais de 72% são adolescentes negros (Brasil, 2025). Ao analisar o marcador social raça/cor nos(as) adolescentes em privação e restrição de liberdade, é evidente a correlação entre esse quesito e a punição de adolescentes negros, fato que revela um reflexo direto do racismo estrutural na sociedade brasileira, tendo como desdobramento o racismo institucional. Ora, o sistema socioeducativo não é organizado a partir das instituições brasileiras?

Identificar o marcador racial, produtos do brutal processo de escravização da população negra de africanos sequestrados, expõe a diferença gritante entre adolescentes negros e brancos presentes no contexto da socioeducação. Extremamente importante pontuar que não se trata de associar a juventude negra a criminalidade, ao contrário, é analisar “[...] os processos sociais pelos quais jovens negros têm sido condicionados a uma existência marginal, na qual o crime é forjado como uma das poucas possibilidades de ascensão social e de rompimento com um ciclo de violência e opressão [...]” (Ribeiro; Benelli, 2017, p. 254).

Para tanto, é necessário resgatar elementos históricos inerentes ao processo de escravização e suas consequências, considerando esse ser um capítulo que auxilia na compreensão da realidade contemporânea brasileira, em especial quando se trata de adolescentes negros; apresentar a socioeducação no Brasil como política pública contraditória: de um lado, é uma política protetiva, de outro, é parte de um sistema que reproduz a seletividade penal; estabelecer a centralidade do racismo institucional como estrutura que determina quem é apreendido e como ele é tratado, tornando a socioeducação um espaço atravessado pela violência de Estado e traçar um panorama sobre teses e dissertações que abordam socioeducação e racismo institucional.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e natureza bibliográfica sistemática. Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática elencada, seguida do levantamento das produções na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2025), a partir dos seguintes descritores: racismo institucional “AND” socioeducação (or socioeducativo; socioeducacional; medidas socioeducativas; adolescentes em conflito com a lei). Identificando-se, ao levantamento do quantitativo de produções

que versam sobre o tema. Posteriormente, foi realizada a leitura do teor das produções, analisando-se os objetivos e as aproximações com outros temas correlatos às temáticas centrais da pesquisa. A análise dos dados coletados foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Do ponto de vista epistemológico o presente artigo partirá de uma perspectiva crítica, pautando-se no materialismo histórico dialético, pois o procedimento metodológico próprio a esse viés consiste em partir do empírico, buscar as suas relações com outros conjuntos empíricos (Netto, 2011). Ou seja, o materialismo histórico dialético é a ferramenta central para analisar o racismo não como desvio de comportamento dos indivíduos, mas como uma estrutura inerente ao capitalismo dependente brasileiro (Moura, 2014) e ao sistema penal. Assim a pesquisa procederá a partir da compreensão da dialética “[...] como um conjunto de princípios que orientam a compreensão da realidade, como um modo para apreensão da realidade - fluente e contraditória -, como um método científico para explicar essa realidade” (Munhoz, 2006, p. 26).

MÉTODO E MATERIAL

A seção em questão tem por objetivo discutir os processos de inserção da população negra no Brasil e sua conexão com as desigualdades cristalizadas pelo modo de produção escravista no país. A análise da formação sócio histórica da sociedade brasileira possibilita compreender não somente sua configuração, como também os impactos da mesma no processo de marginalização da população negra. Ainda se observa os efeitos das particularidades do país na conformação da seletividade penal, imperando-se neste entendimento, o racismo é um elemento substancial para a compreensão das determinações da criminalização de adolescentes negros. Em seguida, atenta-se ao racismo institucional como um dos efeitos colaterais mais perversos da formação sócio-histórica do país.

Na sequência, apresenta-se o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e analisa-se as produções que versam sobre a relação do racismo institucional com a política de socioeducação, com a utilização de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Para a realização do referido

levantamento, procedeu-se à pesquisa junto à referida biblioteca a partir do uso das categorias racismo institucional e socioeducação, as quais consistiram nos descritores selecionados para a busca. A busca inicial foi realizada somente com o descritor “racismo institucional”, depois “socioeducação”, seguido pelo descritor “racismo institucional *AND* socioeducação”. Com isso, identificou-se um total de 57 produções. Para a análise das produções, foi realizada a leitura de todo o trabalho. Inicialmente, procedeu-se à análise dos objetivos das produções, separando-as a partir das categorias analisadas. Na sequência, identificou-se as passagens do texto que mencionavam as respectivas categorias, sistematizando, nesse processo, os temas correlatos, na medida em que apareciam no texto. Com isso, verificou-se as problematizações realizadas pelos autores ao se aproximarem dos temas em questão.

Racismo institucional e criminalização de adolescentes negros

Compreender a realidade contemporânea da sociedade brasileira, requer o resgate de elementos históricos inerentes aos quase quatro séculos (1500-1888) de escravização da população indígena e massivamente da população negra sequestrada em África. Importante ressaltar, conforme elucidado por Quijano (2005), “negro” é uma invenção decorrente do processo de colonização e consequentemente da escravização, em outras palavras, antes disso não havia negro. Esta construção é feita a partir do olhar do colonizador que designa quem é negro, nessa perspectiva, com alma é o colonizador e o outro reduzido a corpo, e corpo reduzido a objeto é o outro, justificando a dominação (Quijano, 2005).

O objetivo da exploração do trabalho escravizado era abastecer a mão de obra nos latifúndios. Ianni (1988), chama a atenção para o fato de que, enquanto na Europa estava solidificando o capitalismo e as novas formas de trabalho “livre”, ao mesmo tempo no Novo Mundo se estruturava as *plantations* ⁴¹que tinham como base do trabalho a mão de obra escravizada. Moura (2014, p. 87), reforça essa

⁴¹ Compreende-se por *plantation* a divisão das terras em grandes latifúndios no sistema de produção agrícola utilizado nas colônias da América, é válido destacar que a totalidade jurídico-política também compunha esse sistema, em que fazia-se controle e gestão do corpo escravizado, cuja mão de obra era fundamental para a sobrevivência das monoculturas (Bueno, 2021).

ideia ao dizer que, “[...] a existência da escravidão nas colônias proporcionou o desenvolvimento do capitalismo industrial nas metrópoles [...]”, servindo como base da nova sociedade industrial.

Com a passagem do império para a república, em relação às potências hegemônicas a dependência e subalternidade do Brasil são acentuadas, e se antes a base da economia era o trabalho escravo, a lógica de opressão ganha novos patamares com o trabalho livre (Corrêa; Gonçalves; Luz, 2024). Nas palavras de Moura (2021), o negro, de bom escravo, passa a ser um mau cidadão, conformando assim a frange marginal da sociedade que estava se estabelecendo.

É neste cenário que o Estado brasileiro vai consolidar as respostas no âmbito das relações sociais, a fim de estabelecer uma ordem social. As teses da defesa de branqueamento defendidas pelo movimento eugenista irão fundamentar a lógica legal e das políticas sociais em diversas áreas (saneamento, saúde, infância, assistência social, habitação, entre outras) no Brasil (Fagundes, 2022; Moura, 2020).

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que essa perspectiva muda, quando crianças e adolescentes são compreendidos enquanto sujeitos de direitos, sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, configurando como dever da família, sociedade e Estado promover a garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes (Brasil, 1988).

Para materializar tal garantia prevista na Constituição de 1988, a legislação de nº 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece a condição peculiar de desenvolvimento destes sujeitos. Foi a partir do ECA/1990 que se delineou a política de atendimento socioeducativo destinada a adolescentes em conflito com a lei no contexto brasileiro (Brasil, 1990).

Apesar da previsão de proteção, em caso de verificação do cometimento de atos infracionais, os adolescentes devem ser responsabilizados por sua prática. Conforme definido pelo ordenamento jurídico brasileiro, as medidas socioeducativas têm natureza sancionatória, porque são determinadas judicialmente aos seus autores em decorrência do ato infracional praticado, ou seja, são as respostas do Estado impostas à adolescentes frente a condutas ilícitas. Importa sublinhar que, embora, as medidas socioeducativas sejam sanções, não podem ser confundidas com penas, pois têm finalidades diferentes, as primeiras

têm caráter eminentemente pedagógico, com aplicação e execução específicas (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, a política socioeducativa, formalmente ancorada na Doutrina da Proteção Integral e destinada a garantir os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, revela-se contraditória na sua execução a fim de cumprir seu caráter protetivo, o sistema frequentemente se desvia para a lógica do controle e da punição (Nova, 2023). Para que essa política extrapole o caráter da responsabilização individual, considerando que os adolescentes nesse contexto têm suas vidas atravessadas por violações de direitos humanos desde suas infâncias, é necessário pensar a socioeducação

[...] enquanto uma proposta de educação para a vida em liberdade impõe ao Estado e à sociedade civil, não somente, o desafio de trabalhar com a formação do sujeito— adolescente, a fim de prepará-lo como cidadão para a vida em liberdade, mas também o desafio de extrapolar o campo da formação subjetiva, acessando outras esferas da sociedade, uma vez que a liberdade constitui-se ontologicamente no seio da construção da vida em coletividade e possui uma natureza eminentemente material e política (Silva, 2012, p. 04).

Todavia, a questão racial identificada no perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas mais gravosas, aponta que para a efetividade dessa política e conseqüentemente uma educação para a vida em liberdade exige a urgência da garantia de condições materiais e concretas que assegurem o desenvolvimento integral do adolescente.

No entanto, a prática institucional no contexto socioeducacional demonstra que essa contradição está intrinsecamente ligada ao racismo institucional, que tem como desdobramento a naturalização da presença de adolescentes negros na internação, como se o cárcere socioeducativo fosse o seu "lugar" socialmente destinado, perpetuando o ciclo de violência de Estado e seletividade penal (Vinuto, 2024).

Isso posto, para empreender uma análise condizente com a tradição marxista, torna-se imperioso partir do movimento efetivo da realidade, daquilo que a concretude nos apresenta, no contexto da socioeducação, como demonstrado, é composto majoritariamente por adolescentes negros. Sob esse ângulo, torna-se relevante analisar como as produções acadêmicas que versam sobre socioeducação têm abordado o racismo institucional.

Resultados e Discussão: O Panorama Crítico das Produções

Panorama quantitativo e temático

Nesta seção são apresentados os achados do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no ano de 2025, entre os meses de julho a outubro, cabe explicar que não se elencou recorte temporal, ainda assim a primeira produção a tratar sobre a temática em questão data somente no ano de 2015, como pode ser observado no Quadro 1. Considerando as variações, ao fazer a leitura dos resumos, além da busca no corpo do texto pelos descritores mencionados, o quantitativo de teses e dissertações reduziu para o total de vinte e duas (22) produções que tratam da temática de forma mais direta, as quais estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Caracterização das Produções relacionadas às Temáticas da Pesquisa

N.	Trabalho	Autor	Área de Conhecimento	Instituição	Ano da produção
1	A nova arte de julgar: análise dos discursos dos julgadores do tribunal de justiça do pará na aplicação da medida socioeducativa de internação	Ana Celina Bentes Hamoy	Direito	Universidade Federal do Pará	2015
2	Da política socioeducativa à (des)regulação da vida de jovens negros brasileiros	Igo Gabriel dos Santos Ribeiro Assis	Psicologia	Universidade Estadual Paulista	2017
3	Políticas de Igualdade Racial nos Cadernos de Orientação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem - Adolescente) em Itapevi de 2012 a 2014	Guilherme Bispo Macedo	Educação e Saúde	Universidade Federal de São Paulo	2018
4	Juventudes e violência urbana: trajetórias de	Jéssica Pascoalino	Psicologia	Universidade Federal do	2018

	sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Fortaleza	Pinheiro		Ceará	
5	Na mira do sistema penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal catarinense	Gustavo Meneghetti	Serviço Social	Universidade Federal de Santa Catarina	2018
6	Cadernos Negros: tramas entre políticas públicas, juventudes, relações étnico-raciais e formações em psicologia	Júlia Dutra de Carvalho	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018
7	Vieses raciais na aplicação de medidas socioeducativas: levantamento no Estado da Bahia	Larissa Maria Magalhães Vieira Carneiro	Psicologia	Universidade Federal da Bahia	2019
8	De fábrica de marginal a mães guerreiras: uma etnografia sobre a luta de mães de vítimas da violência do Estado	Maria Eduarda Ota	Sociologia	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2019
9	Atos infracionais e delitos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá	Fabrine Leonard Silva	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2019
10	Grupo de mães e familiares que têm filhos/as no sistema socioeducativo de Fortaleza: tecendo resistências e (re)existências interseccionais	Franciane da Silva Santos Oliveira	Sociologia	Universidade Estadual do Ceará	2020
11	“Humanos indireitos?": modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento	Clara Oliveira Barreto Cavalcante	Psicologia	Universidade Federal do Ceará	2020

	de ato infracional.				
12	Ensinando Filosofia na socioeducação: uma perspectiva pluriversal e antirracista	Paulo Renato Oliveira Silva	Filosofia	Universidade Federal do Paraná	2021
13	Escrevivendo insubmissos verbos de vida com jovens negras na socioeducação	Ketle Silva	Psicologia	Universidade Federal do Espírito Santo	2021
14	Trajetórias educacionais, representatividade racial e social de adolescentes autodeclaradas como negras em conflito com a lei	Juliana Maria da Rosa	Educação	Universidade Federal do Paraná	2021
15	Proteção social e medidas socioeducativas em meio aberto: garantia de direitos ou punição?	Maria Cristina de Oliveira	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2022
16	Análise documental nos processos de execução de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Itabuna/BA	Tiago Santos de Quadros	Segurança Pública	Universidade Federal da Bahia	2022
17	A trajetória institucional de adolescentes e jovens pós-cumprimento de medida socioeducativa: entre o cárcere, a morte e a luta por sobrevivência	Pollyana Labeta lack	Política Social	Universidade Estadual do Espírito Santo	2023
18	Tecendo bordados sobre gênero e sexualidades: um estudo com professores/as e profissionais da socioeducação no contexto da pandemia da Covid-19	Sandra Regina de Oliveira Faustino	Educação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2023

19	O visível e o quase invisível: uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte	Nara Gleisia Ferreira	Educação	Universidade Federal de Minas	2024
20	A fina tessitura da seda: diálogos feministas com adolescentes acautelados(as) em unidades socioeducativas de internação	Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira da Costa	Psicologia	Universidade de Brasília	2024
21	Adolescentes invisíveis e Sistema de Justiça Juvenil branco : o modus operandi do racismo no Sinase	Mayara Silva de Souza	Direito	Universidade de Brasília	2024
22	Meninas na medida socioeducativa de internação: vozes do Estado sobre a juventude feminina negra e periférica.	Nathalí Estevez Grillo	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2024

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2025.

Organização: As autoras.

Entre as vinte e duas (22) produções encontradas, 33% são de Psicologia, ou seja, é a área do conhecimento que possui mais pesquisas sobre a temática em questão, seguido de Educação com 19%, as demais áreas do conhecimento que têm trabalhos semelhantes são Direito e Serviço Social, ambas com 9,5% das produções. Filosofia, Política Social e Segurança Pública possuem apenas um (01) trabalho cada uma.

Ao analisar os objetivos propostos nas teses e dissertações, observou-se uma predominância da interface da criminalização com a seletividade penal da juventude negra e periférica, a categoria é central para revelar como o sistema socioeducativo atua como braço do Estado para selecionar e punir a juventude negra, independente do gênero (Cavalcante, 2020; Hamoy, 2015; Ribeiro, 2017; Meneghetti, 2018; Carneiro, 2019; Ota, 2019; Grillo, 2024; Souza, 2024).

O sistema socioeducativo brasileiro, apesar de sua formulação legal pautada na Doutrina da Proteção Integral preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), opera sob uma lógica punitivista, sendo o racismo institucional a força motriz que define quem será criminalizado e como essa punição será aplicada (Cavalcante, 2020; Pinheiro, 2018). A análise da produção acadêmica recente demonstra que a socioeducação não é apenas uma política de correção, mas um espaço de continuidade da violência de Estado contra a juventude negra e periférica.

Os trabalhos analisados convergem para o reconhecimento da trajetória de violências a que adolescentes negros são submetidos, Pinheiro (2018) demonstra que a experiência dos sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto é perpassada pela presença de "violências institucionais" e por "conflitos territoriais e inscrições em dinâmicas da violência urbana". Essa análise foca nas narrativas dos jovens para expor como o Estado e a sociedade dirigem violências específicas a esses segmentos populacionais.

A violência institucional no cotidiano de juventudes negras e periféricas, a exemplo da violência policial e a perpetuação do racismo, é apresentada por Barros *et al.* (2018) como expressão de uma necropolítica, tecnologia política de produção e gestão da morte de vidas indesejadas, perpassada por processos de racialização e produção de "inimigos" a serem aniquilados, em prol da segurança social (Pinheiro, 2018, p. 13).

O argumento mais contundente defendido nas produções é a articulação entre a política socioeducativa e a categoria necropolítica, proposta por Achille Mbembe (2016). Para Mbembe (2016), necropolítica é a tecnologia operada pelo Estado na produção e gestão de mortes. Mbembe (2016), argumenta que necropolítica e racismo estão intrinsecamente ligados, porque é por meio da categoria raça que o Estado faz a separação entre àqueles que merecem sua proteção e àqueles que são considerados seus "inimigos", logo podem morrer.

Sob essa perspectiva, a socioeducação é vista como um mecanismo que integra a "fábrica de marginal", um projeto político que não visa ao retorno para a vida comunitária e familiar, mas sim ao gerenciamento e à produção da morte simbólica ou literal da juventude negra (Ota, 2019).

Entretanto, as obras se distinguem na centralidade conferida ao recorte racial e ao sujeito de pesquisa. Enquanto a maioria dos trabalhos concentram-se nas narrativas dos próprios adolescentes (Cavalcante, 2020; Costa, 2024; Ferreira, 2024; Grillo, 2024; lack, 2023; Pinheiro, 2018; Rosa, 2021; Silva, 2021), outras abordam sob a visão dos profissionais que atuam com os adolescentes (Faustino, 2023; Oliveira, 2022; Silva, 2021), apenas quatro produções centram-se em análise documental dos materiais que orientam a socioeducação (Carvalho, 2018; Macedo, 2018; Quadros, 2022; Silva, 2019), com a mesma incidência de trabalhos que abordam de forma central o sistema judiciário (Carneiro, 2019; Hamoy, 2015; Meneghetti, 2018; Souza, 2024). Somente dois trabalhos abordam a socioeducação por meio da perspectiva dos familiares dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Ota, 2019; Oliveira, 2020).

Em suma, as produções apontam para o sistema socioeducativo como elo no Estado penal que perpetua violências que têm como alvo preferencial adolescentes negros, sob essa ótica as produções analisam a socioeducação não como falha, mas como profícuo ao utilizar-se do racismo para determinar a seletividade penal, e em última instância invisibilizar a vida de jovens negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs-se a refletir sobre como as produções acadêmicas têm abordado o racismo institucional enquanto elemento determinante da seletividade penal no público atendido pela política de socioeducação, composto majoritariamente por adolescentes negros. Para tal, buscou-se traçar um panorama das teses e dissertações levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2025) que articulam as categorias racismo institucional e socioeducação, resgatando os elementos inerentes a conformação da sociedade brasileira que forjam a criminalização da juventude negra no país.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) das vinte e duas (22) produções identificadas na BDTD (2025) demonstraram a predominância da interface entre criminalização e seletividade penal da juventude negra e periférica como o eixo central de debate no contexto da socioeducação. A maior parte dos trabalhos

concentra-se na área da Psicologia (33%), seguida por Educação, Direito e Serviço Social, indicando a multidisciplinaridade necessária para abordar o fenômeno.

As produções confluem para evidenciar que o sistema socioeducativo, apesar de sua formulação formalmente protetiva (ECA/1990), é perpassado pelas violações de direitos. Sob essa ótica, o racismo institucional é a força motriz que define quem será apreendido e como essa punição será aplicada, cumprindo sua funcionalidade no sistema capitalista, determinando o internamento como "lugar" socialmente destinado a adolescentes negros. Em suma, os resultados reforçam a compreensão de que o racismo não se trata de desvio de comportamento individual, mas sim de uma estrutura inerente ao capitalismo dependente brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Levantamento Nacional de Dados do SINASE - 2024. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025b. Disponível em: <[Levantamento Nacional SINASE 2024.pdf](#)>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que cometem atos infracionais.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [L8069compiladoa](#). Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 de nov. de 2025.

BUENO, I. S. Da plantation ao cárcere: racismo e colonialidade do poder punitivo no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS CRIMINAIS DA PUC-RS, 11, 2020, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: PUCRS, 2021.n.p.

CARNEIRO, L. M. M. V. Vieses raciais na aplicação de medidas socioeducativas: levantamento no Estado da Bahia. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2019.

CARVALHO, J. D. de. Cadernos Negros: tramas entre políticas públicas, juventudes, relações étnico-raciais e formações em psicologia. 2018. 139 f. Tese

(Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2018.

CAVALCANTE, C. O. B. "Humanos Indireitos?": Modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CORREA, André Henrique Mello; SOUZA, Cristiane Gonçalves; LUZ, Soraia Lucia Marques da. A percepção das(os) assistentes sociais da Proteção Social Básica acerca do racismo institucional no contexto do município de Castro- Paraná. *In: Serviço social e políticas públicas: debates e desafios contemporâneos* CORRENT, N. *et al.* (org.) Nikolas Corrent...[*et al.*]. Chapadinha, MA : Editora Alfa Ciência, 2024.

COSTA, D. L. P. C. de O. A FINA TESSITURA DA SEDA: DIÁLOGOS FEMINISTAS COM ADOLESCENTES ACAUTELADOS(AS) EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO. 2024. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

FAUSTINO, S. R. de O. Tecendo Bordados sobre Gênero e Sexualidades: Um Estudo com Professores/as e Profissionais da Socioeducação no Contexto da Pandemia da Covid-19. 2023. 220 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

FERREIRA, N. G. O visível e o quase invisível: Uma pesquisa acerca das interações entre adolescentes e agentes em unidades do socioeducativo de Belo Horizonte. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2024.

FIGUEROA, J. V. Incitando o cinema que incita: o filme como gerador sensível de encontros de saberes com adolescentes sob medidas socioeducativas. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GRILLO, N. E. Meninas na medida socioeducativa de internação: vozes do Estado sobre a juventude feminina negra e periférica. 2024. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

HAMOY, A. C. B. A nova arte de julgar: análise dos discursos dos julgadores do Tribunal de Justiça do Pará na aplicação da medida socioeducativa de internação. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2015.

LACK, P. L. A trajetória institucional de adolescentes e jovens pós-cumprimento de medida socioeducativa: entre o cárcere, a morte e a luta por sobrevivência. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Vitória, 2023.

IANNI, O. Escravidão e Racismo. São Paulo: Hucitec, 1988.

MACEDO, G. B. Políticas de Igualdade Racial nos Cadernos de Orientação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem - Adolescente) em Itapevi-SP de 2012 a 2014. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

MENEGHETTI, G. Na mira do sistema penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal catarinense. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2018.

MOURA, C. O negro de bom escravo a mau cidadão? 2º ed. – São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MOURA, C. Dialética Radical do Brasil Negro. São Paulo: Anita Garibaldi. 2014.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 6, n. 1, 2009. Disponível em:<<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/70>>. Acesso em: 3 nov. 2025.

NOVA, A. V. Racismo e violação de direitos humanos das infâncias e juventudes negras no Brasil. Rev. Plaza Pública, Ano 16, n. 30, dez. 2023.

NETTO, J. P. Serviço Social e Capitalismo Monopolista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, F. da S. S. Grupo de Mães e Familiares que têm filhos/as no Sistema Socioeducativo de Fortaleza: tecendo resistências e (re)existências interseccionais. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, M. C. de. Proteção social e medidas socioeducativas em meio aberto: garantia de direitos ou punição? 2022. 115 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

OTA, M. E. De fábrica de marginal a mães guerreiras: uma etnografia sobre a luta de mães de vítimas da violência do Estado. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, 2019.

PADOVANI, A. S. Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12254>>. Acesso em: 30 out. 2025.

QUADROS, T. S. de. Análise documental nos processos de execução de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Itabuna/BA. 2022. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania) -

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. *In*: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005.

RIBEIRO, I. G. dos S. Da política socioeducativa à (des) regulação da vida de jovens negros brasileiros. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2017.

ROSA, J. M. da. Trajetórias educacionais, representatividade racial e social de adolescentes autodeclaradas como negras em conflito com a lei. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2021.

SILVA, F. L. Atos infracionais e delitos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá. 2019. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, K. Escrevivendo insubmissos verbos de vida com jovens negras na socioeducação. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021.

SILVA, P. R. O. Ensino de Filosofia na Socioeducação: Uma Perspectiva Pluriversal e Antirracista. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná-UFPR, realizado no polo da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, 2021.

SILVA, S. C. e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. Serviço Social em Revista, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 96–118, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/8398>. Acesso em: 17 nov. 2025

SOUZA, M. S. de. Adolescentes invisíveis e Sistema de Justiça Juvenil branco: o modus operandi do racismo no Sinase. 2024. 137 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Direito, Brasília, DF, 2024.

VINUTO, J. “Sementes do Mal”: essencialização e agência na sustentação do racismo em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 36, n. 2. p. 123-145. 2024.



Capítulo 13

**POR UMA SOCIOEDUCAÇÃO QUE RESISTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE
GRUPOS PSICOSSOCIAIS NUMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA**

**AMANDA LAIS MACIEL KUGERATSKI
SHANA ROHMANN**

Por uma socioeducação que resiste: um relato de experiência de grupos psicossociais numa perspectiva contra-hegemônica

Amanda Lais Maciel Kugeratski⁴²

Shana Rohmann⁴³

Resumo:

O presente artigo configura-se como um relato de experiência de grupos psicossociais realizados no contexto socioeducativo, a partir do olhar de duas profissionais de Psicologia que idealizaram o projeto intitulado: “Por uma Socioeducação que resiste”. O objetivo inicial dos grupos psicossociais foi abordar temas relativos às opressões diversas que se expressam na sociedade e se reproduzem na socioeducação. As temáticas versam sobre: Por uma socioeducação: Antimanicomial, Antirracista, AntiLGBTQIAPfóbica e Antitransfóbica, Anticapacitista e Antimachista. A partir de aproximações intersetoriais, o conjunto de cinco oficinas contou com a participação de adolescentes em conflito com a lei vinculados à medida socioeducativa de semiliberdade e àqueles do meio aberto, no município de Ponta Grossa; convidados da comunidade e profissionais da rede socioassistencial. A proposta surge da necessidade de pensar uma socioeducação referenciada no campo dos Direitos Humanos com vistas ao enfrentamento das opressões sociais à emancipação humana. Categorias teóricas gramscianas e estudos sobre interseccionalidade fundamentam teoricamente a discussão dos resultados. Foi possível identificar que a reprodução de opressões ainda se mostram hegemônicas no discurso dos adolescentes, o que denota a necessidade de ampliar o debate e a tessitura de novas alianças no âmbito socioeducativo e comunitário. Por fim, os relatos apontam os percalços, desafios e potencialidades nesses encontros tecidos com as juventudes.

Palavras-chave: Socioeducação; grupos psicossociais; opressões; interseccionalidade; contra-hegemonia

INTRODUÇÃO

O Atendimento Socioeducativo no Brasil se constitui historicamente como um campo tensionado por contradições sociais, políticas, éticas e institucionais. Neste contexto, apreende-se que a história de vida dos adolescentes em conflito com Lei é atravessada por desigualdades estruturais que incidem de forma

⁴² Residente Técnica e Pós graduanda em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Psicóloga Residente Técnica na Casa de Semiliberdade de Ponta Grossa; Pós graduada em Psicologia Clínica e Psicologia Jurídica. Psicóloga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). E-mail: amandalaiskugeratski16@gmail.com.

⁴³ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Psiquiatria e Dependência Química pela UNISAOPAULO. Psicóloga atuante na Casa de Semiliberdade de Ponta Grossa- SEJU. E-mail: shanarohmann@gmail.com.

desproporcional sobre jovens negros, periféricos e oriundos das classes populares. Tal realidade evidencia que o Atendimento Socioeducativo, ainda que vise superar a lógica menorista, sobretudo com o advento do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a Doutrina de Proteção Integral, mantém os aparatos de controle social que incidem seletivamente sobre determinados corpos, territórios e modos de vida revelando sua face punitiva dentro e fora dos muros do Cense e Casa de Semiliberdade.⁴⁴

Das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, as previsões legais mencionadas, a seu tempo, cumprem uma função de controle social, uma vez que se mantém sua estrutura fundante. O controle social se dá sobre populações específicas, no caso dos adolescentes em conflito com a lei, este processo histórico está atravessado pela questão de classe. Deste modo, o controle social cumpre a função de assegurar:

[...] a manutenção ampliada e hegemônica do capital em detrimento da força de trabalho, garantindo a desigual divisão social, a propriedade privada e a manutenção das relações sociais subordinadas à lógica de reprodução de um controle social que é devastador, alienado e reificador da dominação (Silva, 2005, p. 42).

Quando trazemos para discussão os rebatimentos da face coercitiva do Estado sobre a juventude em questão, logo nos remetemos a uma categorial central do pensamento do autor sardo Antonio Gramsci gramscianas, isto é, o fundamento da hegemonia. No entanto, é importante frisar que o Estado (estrito) não se apresenta somente através dos meios coercitivos, mas é um espaço de busca pela hegemonia e consenso (Gramsci, 2020). Neste sentido, podemos aduzir que o Atendimento Socioeducativo, enquanto uma Política Pública em construção, incorpora este aspecto do Estado capitalista, pois ao mesmo tempo que reproduz as ideias e interesses das classes dominantes, também busca acomodar, integrar e estimular certos interesses das classes dominadas (Faleiros, 2009).

⁴⁴ No que tange o marco legal, cumpre mencionar a **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** que institui o ECA e estabelece a Doutrina da Proteção Integral de crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) regido pela Lei Federal 12.594/2012, prevê que as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade são de responsabilidade executiva das esferas estaduais (Brasil, 2012). No Estado do Paraná, os adolescentes cumprem a medida de privação de liberdade nos Centros de Socioeducação ou Cense e nas Casas de Semiliberdade cumprem a medida de restrição de liberdade.

Reconhecer essa complexidade exige compreender que o fazer e o pesquisar socioeducação não se faz dissociado da reflexão em torno das questões relativas à classe, mas também raça, gênero e sexualidade. E ainda, ao relacionar esses elementos, podemos identificar seu intercruzamento, tal como propõe a perspectiva interseccional de Crenshaw (1989).

Frente a esse cenário, a psicologia que atua na socioeducação é convocada a assumir um compromisso ético-político com práticas emancipatórias de enfrentamento das desigualdades sociais e violências institucionais que perpassam esses elementos. Inspirada no pensamento de Ignacio Martín-Baró (2017), defende-se uma psicologia engajada com a desideologização da realidade, com a denúncia e enfrentamento das opressões estruturais que produzem e reproduzem sofrimento social. Também vislumbra-se a construção coletiva de processos de conscientização. Trata-se de uma psicologia popular, “pé no chão”, que reconhece a comunidade enquanto potência e produtora de saberes, e que busca aproximar-se das experiências, linguagens e modos de vida das juventudes que compõem o sistema socioeducativo.

Para trabalhar com as juventudes no contexto socioeducativo as autoras-profissionais optam trabalhar a partir de processos grupais, tendo como referencial autores da Psicologia Social e Psicologia Social Comunitária. Justifica-se a escolha dos grupos psicossociais por se tratar de uma possibilidade de construção histórica e coletiva do conhecimento e movimento dos temas abordados. Busca-se também contrapor a lógica de atuação tradicional e individualizante. Para tanto, parte-se da concepção de grupo operativo de Pichón-Riviére⁴⁵ para se chegar no de modelo psicossocial, tal como propõe Martín-Baró.

Ao retomar o conceito de processos grupais contidos na obra de Lane (2012), é importante situar como um processo que não desconsidera os aspectos pessoais, o componente histórico e as características dos grupos, a subjetividade e a realidade objetiva e concreta. Na mesma perspectiva de Lane (2012), Martín-Baró (1989) não tem enfoque em dinâmica de grupo ou grupo, mas reforça a ideia

⁴⁵ Ao abordar o conceito de grupo de Pichón-Riviére recorre-se a Lane (2012, p. 94): [...] grupo é um conjunto restrito de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articulada por sua mútua representação interna, que se propõe de forma explícita ou implícita uma tarefa a qual constitui sua finalidade interagindo através de complexos mecanismos de atribuição e assunção de papéis.”

de processo grupal enquanto um processo histórico construído a partir das vivências pessoais, comunitárias e suas contradições, tecido em um tempo e espaço determinado. O autor constrói sua concepção de grupo a partir de uma visão histórico-dialética do grupo humano. Para a análise de grupos nos baseamos nas três dimensões postuladas por Martín-Baró (2024), isto é, identidade de grupo, seu poder na interação social e sua atividade, seja perante a sociedade ou seus pares.

Fundamentados numa perspectiva crítica em Psicologia, amparadas pela epistemologia gramsciana e estudos interseccionais, este artigo busca descrever e propõe trazer à tona discussões contra-hegemônicas de uma experiência de grupos psicossociais no contexto socioeducativo. O Relato de Experiência se originou da organização de cinco grupos realizados com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e em meio aberto. As temáticas abordadas estão em consonância com os princípios de defesa dos Direitos Humanos, quais sejam: antimanicomiais, antirracista, antimachista, anticapacitista e anti-LGBTQIA+fóbica. Foram utilizadas diferentes ferramentas, tais como: arte, música (especialmente o rap) e recursos audiovisuais; os quais se mostraram fundamentais enquanto instrumentos mediadores para favorecer a expressão, a reflexão crítica e a construção de vínculos, uma vez que, parte-se das vivências e referências culturais e comunitárias dos próprios adolescentes.

Este artigo se mostra relevante na medida em que as escolhas teórico metodológicas e práticas dialogam com concepções de comunidade, pertencimento e identidade presentes nas vivências desses jovens. Ao analisar as interações grupais, emergiram analisadores vinculados às disputas simbólicas, às masculinidades hegemônicas, às experiências de racismo, capacitismo, LGBTQIA+fobia e às formas pelas quais dispositivos de gênero atravessam a produção de subjetividades dos adolescentes (Zanella, 2018). Esses elementos revelam tanto as contradições quanto às possibilidades de debate e luta por uma socioeducação que não se limita a um caráter normativo, mas que aposta na criação de espaços de diálogo, escuta e resistência.

Dessa forma, este artigo busca discutir os sentidos produzidos nas oficinas, articulando a prática psicossocial com referenciais críticos da psicologia social latino-americana, perspectiva contra-hegemônica a partir de uma leitura

gramsciana e dos estudos interseccionais. Pretende-se, assim, contribuir para a construção de práticas socioeducativas mais vinculadas à comunidade, à cultura e aos projetos de vida das juventudes, reafirmando a necessidade de uma socioeducação comprometida com a liberdade e a defesa dos Direitos Humanos.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia:

O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Segundo Gil (2019), as pesquisas descritivas têm por finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno e/ou relacionar possíveis variáveis. Segundo o autor, os objetivos desta pesquisa, é levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Dentre as possibilidades, estão os Estudos de Casos, os Relatos de Experiência (Gil, 2019).

Trata-se de um Relato de Experiência, que tem por objetivo descrever, refletir e analisar criticamente grupos psicossociais realizados no contexto socioeducativo, mais precisamente na Casa de Semiliberdade e no CREAS I de Ponta Grossa-Paraná, onde as medidas socioeducativas de semiliberdade e de meio aberto são executadas no referido município. De acordo com Gil (2019), o Relato de Experiência se propõe a descrever uma experiência vivida pelos autores envolvidos diretamente no fenômeno ou pelo grupo de pesquisa em um contexto real de prática profissional ou social. Neste caso, as pesquisadoras atuam como psicólogas na Casa de Semiliberdade mencionada, isto é, no campo no qual os grupos psicossociais foram realizados.

Foram planejados cinco encontros abordando temáticas relativas às opressões identificadas no cotidiano de atuação das referidas profissionais a partir do projeto intitulado: “Por uma Socioeducação que resiste...” Cada encontro foi conduzido mediante um roteiro que objetivou garantir a previsibilidade, o levantamento dos instrumentos e recursos a serem utilizados nos encontros, bem como a descrição das etapas necessárias para sua realização. Deste modo, o roteiro continha a previsão de: data; presença ou não de convidados especialistas e/ou que possuem “lugar de fala”, conforme proposto por Djamila Ribeiro (2017); o

espaço adequado para realização dos grupos; mobilização de alianças ou suporte no contexto institucional e na rede e na comunidade; número de adolescentes; materiais utilizados; recursos audiovisuais; sequência dos temas e subtemas abordados com os adolescentes.

Os grupos psicossociais são efetivados por adesão, isto é, os adolescentes são convidados a participar, através de cartazes de divulgação, convites impressos, contato telefônico (no caso dos adolescentes do meio aberto) e engajamentos dos profissionais que atuam nos referidos equipamentos. O critério de inclusão é a voluntariedade.

Em um primeiro momento foi organizado um grupo psicossocial cujo tema central foi a pauta antimanicomial (Relato de Experiência 1: Por uma Socioeducação antimanicomial). O encontro foi realizado no espaço do CREAS I e contou com a participação de 5 adolescentes da Casa de Semiliberdade e 13 adolescentes do CREAS I. O segundo encontro (Relato de Experiência 2: Por uma Socioeducação antirracista), foi realizado na Casa de Semiliberdade e contou com a presença de dois convidados abordando a questão racial, os quais conduziram o debate com 8 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade. O terceiro encontro (Relato de Experiência 3: Por uma Socioeducação antiLGBTQIAPfóbica e antitransfóbica) também foi conduzido por um convidado e foi realizado no CREAS I, na ocasião 5 adolescentes compareceram. O quarto encontro (Relato de Experiência 4) envolveu a seguinte temática: “Por uma socioeducação antimachista” e foi conduzida pelas autoras. Foram convidados todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, porém somente 5 adolescentes quiseram participar desse encontro. Para abordar a pauta sobre o combate ao capacitismo e as barreiras impostas às pessoas com deficiência (Relato de Experiência 5: Por uma Socioeducação anticapacitista), o convidado conduziu o grupo que encerrou o primeiro ciclo dos grupos psicossociais do Projeto que visa o debate e enfrentamento de opressões diversas presentes na sociedade e que se reproduz no contexto socioeducativo.

Os dados para os Relatos de Experiência foram coletados a partir da realização de grupos psicossociais, os quais se fundamentam no modelo psicossocial. O modelo proposto visa a crítica e superação da Psicologia tradicional e ideologizada, com vistas à conformação de uma Psicologia popular, preocupada

com as necessidades históricas das comunidades e sua libertação (Martín-Baró, 2017). As autoras partem do debate em torno dos Direitos Humanos em direção a uma perspectiva teórico-prática contra-hegemônica no contexto pesquisado. Após cada encontro, foram realizadas discussões com o propósito de levantar os aspectos mais relevantes, conforme o aporte teórico-metodológico adotado pelas autoras. Em seguida, um relatório de cada encontro foi redigido. Para a apresentação, análise e discussão dos dados, inicialmente optou-se por dividir as descrições dos grupos psicossociais por temática e ordem cronológica de sua realização. Deste modo, os Relatos de Experiência são identificados por um número, pela temática abordada e por uma frase ou discurso emblemático do encontro.

Discussão e Resultados

Relato de Experiência 1- Por uma Socioeducação antimanicomial: Caps não é meme

Na data de 15/10 foi realizado o primeiro grupo psicossocial vinculado ao Projeto: “Por uma socioeducação que resiste”, organizado e mediado pelas psicólogas que atuam na Casa de Semiliberdade de Ponta Grossa. O espaço disponibilizado foi uma ampla sala do CREAS I, a partir da articulação com uma das profissionais do referido serviço. Antes do início do encontro a sala foi ambientada para receber os participantes com cartazes confeccionados pelos adolescentes em cumprimento da medida de semiliberdade e pelas autoras durante os dias que antecederam a oficina. Os cartazes continham frases e figuras em alusão ao tema proposto tais como: “Cuidado em liberdade”; “Saúde não se vende; loucura não se prende”; “Por Políticas Públicas antimanicomiais”; “Dia mundial da saúde mental: 10 de outubro”; “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro mais” e um cartaz contendo diversas frases do senso comum sobre loucura e Caps. Ao centro do cartaz continha a palavra “Será ?”, propondo questionar os estigmas sociais em torno da questão.

Cada adolescente e as autoras se apresentaram através do uso de um objeto da palavra em formato de casa. Na primeira rodada do grupo também

contamos com a participação da psicóloga do CREAS I, a qual procurou ambientar os adolescentes do referido serviço, conforme estes chegavam e se acomodavam. Foi utilizado um recurso audiovisual como “quebra gelo”, mas também com o objetivo de introduzir a proposta do projeto como um todo e o debate relativo à saúde mental e a luta antimanicomial. Para tanto, foi transmitido o vídeo clipe da música “AmarElo” do artista Emicida, com participação de Majur e Pablo Vittar com releitura da música original (sampleada) do Belchior: “Sujeito de sorte”. O projeto AmarElo busca através de uma pedagogia cultural de resistência tratar de vivências e sobrevivências sociais e de saúde mental de pessoas periféricas, negras e LGBTQIPA+. Tanto a letra como as imagens trazem muitos elementos que utilizamos como ponto de partida tanto para a discussão deste encontro como para os demais, tais como racismo, LGBTQIAPfobia e transfobia, questões de gênero e capacitismo. A letra da música a partir da releitura de Emicida e a batida do rap e elementos da cultura Hip Hop expressam uma linguagem da juventude e almeja-se com essas referências culturais engajar os adolescentes à reflexão de modo mais dialógico e afetivo.

Para despertar a participação dos adolescentes e conectar o conteúdo do clipe à questão do sofrimento humano, lançamos algumas perguntas disparadoras sobre o tema antes de falar diretamente sobre saúde mental, loucura e o estigma reproduzido pela sociedade àquelas pessoas em sofrimento mental e/ou necessidades decorrentes do uso indevido de álcool e outras drogas; usuárias da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), tais como os equipamentos do CAPS. Contextualizamos o movimento pela reforma psiquiátrica no Brasil e a luta antimanicomial, apresentamos alguns fatos históricos e os horrores do chamado holocausto brasileiro. Para tanto, recorremos às frases contidas no cartaz dispostas ao centro do grupo e coladas nas paredes do CREAS I. Para aprofundar e tornar mais didático o debate, também apresentamos um vídeo do *You Tube* com falas voltadas à crítica e esclarecimento sobre os vídeos postados no *Tik Tok* que reproduzem piadas, memes e escárnio de pessoas em sofrimento mental, usuários dos CAPS e acerca do serviço em si.

Sugerimos mais uma rodada para os adolescentes manifestarem sua posição. Em geral foi possível observar que ainda se trata de um tema que carrega muito tabu e preconceito, sobretudo em relação às pessoas que fazem uso de

medicação psicotrópica, sendo chamados frequentemente pelo termo “gardenal”. Este debate parte de um cenário de bullying identificado na semiliberdade, no qual adolescentes que necessitam do uso de medicação ou frequentam o CAPS IJ do município são chamados pelos demais de “gardenal”. Nos últimos meses as profissionais começaram a notar maior resistência dos adolescentes aos serviços de saúde mental (Caps, atendimento psicológico, ambulatório de saúde mental ou médico psiquiatra).

As falas do público atendido na socioeducação também refletem o estigma frente às pessoas com problemas decorrentes de uso de drogas, as quais são vistas como “nóia”, “viciado” ou ainda, “o lugar dessas pessoas é presa ou no manicômio” Infere-se que os adolescentes ainda reproduzem, em muito, a representação social que a sociedade possui sobre a questão. Por fim, apresentamos através de recurso áudio visual um documentário produzido pela Brasil de Fato (BdF Explica) para reforçar o quanto as piadas e memes sobre o CAPS conferem um desserviço à sociedade. Através dos grupos psicossociais as autoras buscam não somente provocar uma discussão sobre o tema proposto, mas promover uma educação popular. Propusemos mais uma rodada de debate e sensibilização para a causa antimanicomial, pautado no modelo psicossocial, nos direitos humanos e na perspectiva do cuidado em liberdade.

Para o fechamento do encontro transmitimos um videoclipe do rapper Renan Inquérito, poeta, ativista social e professor. Mestre e doutor em Educação, o rapper recorre a literatura periférica, a música e cultura popular enquanto recurso pedagógico para promover a transformação social. No âmbito da arte-educação, coordena um projeto educativo denominado: “Parada Poética”. Atua também em escolas e com o público atendido na Fundação Casa. Por uma razão muito simples a música escolhida de Rena foi “Sonhos”, gravada com a comunidade de Bonete na Ilha Bela-SP, sua letra convoca de maneira lúdica e poética a lembrarmos nossos sonhos. Em alusão às imagens do videoclipe, propomos aos adolescentes escreverem um sonho em um papel e colocarem dentro de uma garrafinha entregue pelas profissionais ao final do encontro. No dia seguinte enterramos as garrafinhas no solo do quintal da Semiliberdade e sugerimos que os adolescentes as desenterrassem no dia que fossem desligados da medida e as levassem embora.

À critério de cada um, podendo retirar os escritos no momento atual ou guardar para leitura na posteridade os sonhos escritos quando eram adolescentes.

Relato de Experiência 2: Por uma Socioeducação antirracista: “Laroyê, Exu”

A oficina aconteceu no dia 16 de Outubro no período noturno na instituição de Semiliberdade. Contou com a participação de oito adolescentes e foi conduzido por dois convidados da comunidade. A mediadora Kemelly Bueno é uma mulher, umbandista, fisioterapeuta e estudante de Ciências Sociais. O segundo convidado é poeta, umbandista e estudante de Ciências Biológicas. Ambos têm uma trajetória vinculada à luta antirracista e ao fortalecimento das identidades negras, contribuindo para a construção de um espaço de diálogo e reflexão crítica entre os adolescentes e as profissionais de psicologia. O espaço de trocas de conhecimentos foi organizado em formato de roda de conversa.

Como proposta de “quebra gelo”, o convidado declamou uma poesia de sua autoria que aborda o racismo e o preconceito religioso a partir de elementos da religião que segue. Os adolescentes se sentiram engajados e se identificaram com a linguagem e manifestação artística do jovem poeta.

Na sequência a mediadora conduziu uma dinâmica para trabalhar com os participantes, sobre os diferentes tipos de racismo existentes. Além da palavra, a convidada se valeu de um recurso lúdico para abordar a temática. Distribuiu a cada participante um envelope de EVA contendo um tipo de racismo e seus desdobramentos sociais escritos no interior do envelope, tais como: racismo estrutural; racismo institucional; racismo religioso; racismo ambiental; racismo de gênero; racismo epistêmico, entre outros. Propôs que cada um falasse o que compreendia sobre o termo recebido, e em seguida descreve as implicações sociais de cada um dos racismos conceituados. Conforme os participantes se manifestavam, a convidada explicava o conceito, mas também citava exemplos da comunidade a partir de uma linguagem viva e engajadora, na qual os adolescentes se sentiam motivados a refletir sobre o tema. Foi possível perceber que o lugar de fala da convidada se mostrou um diferencial no debate sobre racismo, tema mais difundido entre os adolescentes, se comparado aos demais temas propostos a partir do Projeto. Futuras investigações sobre possíveis hipóteses se mostram

relevantes. Deste modo, fica em aberto, porque os adolescentes se mostram mais familiarizados com esse tema e mais dispostos ao enfrentamento das opressões raciais? Seria um tema legitimado no âmbito escolar nos últimos anos, através da Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, tendo em vista que o grupo de adolescentes da semiliberdade, atualmente entre 14 e 18 anos, tiveram contato formal ao longo de sua trajetória educacional com temas afins.

Por fim, para a atividade de fechamento, a convidada trouxe um cartaz em EVA contendo a palavra racismo ao centro e uma árvore representando os seus desdobramentos. Os participantes assinaram seus nomes e penduram com um barbante os envelopes recebidos. O cartaz foi colado na parede da sala de convívio dos adolescentes. Destaca-se o caráter pedagógico da linguagem utilizada enquanto mediação da proposta trazida pelos convidados. Tanto a linguagem oral, como a corporal e estética, tais como tatuagens, *dreads* nos cabelos, guias de umbanda no pescoço e vestimentas comunicam o lugar de fala dos convidados e expressam um convite a manifestação de uma atitude antirracista.

Relato de Experiência 3: Por uma Socioeducação AntiLGBTQIAPfóbica e transfóbica

O terceiro encontro aconteceu no dia 21 de outubro nas dependências do CREAS I, e contou com a participação de cinco adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no serviço, sendo três meninos e duas meninas. O grupo foi conduzido pelo convidado Holiver Laroca, que possui formação em Serviço Social e estudioso da temática. Cabe situar que a atividade visava também a participação dos adolescentes da Casa de Semiliberdade, contudo não foi possível por motivos de segurança dos próprios jovens. A primeira oficina, que abordou temáticas antimanicomiais, contemplou o encontro entre os adolescentes dos dois serviços, com vistas a aproximação e a troca de experiência entre os mesmos. No entanto, percebeu-se um clima de tensão ao final do grupo devido a provocações em torno de símbolos de facções, evidenciando a complexidade das relações de pertencimento e poder entre os participantes.

É possível apontar pistas para pensar a respeito da captura da subjetividade das juventudes brasileiras por ideologias da criminalidade e do capitalismo, que naturalizam a violência, o consumo e a lógica da competição como formas legítimas de reconhecimento social e de afirmação de poder. Desse modo, o que inicialmente foi pensado como mecanismo de aproximação entre iguais, torna-se denúncia das próprias contradições do sistema. Frente a isso, para preservar a segurança dos adolescentes e evitar conflitos, justifica-se a participação apenas dos adolescentes do Meio Aberto, já que a atividade estava agendada no espaço do CREAS I.

Seguindo com o relato do terceiro encontro, o grupo teve como objetivo promover a reflexão sobre o respeito à diversidade, desconstruindo estereótipos e preconceitos relacionados à orientação sexual e às expressões de gênero, frequentemente atravessados por discursos de masculinidade hegemônica e pela reprodução de violências simbólicas. Como ferramentas de mediação do discurso, o convidado iniciou apresentando slides com conceitos relacionados a comunidade LGBTQIAP+ e a luta anti homofóbica e anti transfóbica, corroborando com dados relativos às violências sofridas por essa população. Buscou-se construir um espaço seguro para a troca de saberes e a sensibilização dos adolescentes sobre a importância dessa luta. Em seguida, ocorreu a apresentação do curta-metragem “De que lado me olhas”, documentário produzido por alunos do Curso de Realização Audiovisual (UNISOS) em 2014, onde sete pessoas LGBTQIA+ relatam suas vivências em relação a temáticas como sexualidade, gênero, relações familiares e violências cotidianas. Por fim, o convidado trouxe casos fictícios de opressões sofridas com base na orientação sexual ou questões de gênero e pediu para que os adolescentes, em dupla, pudessem discutir sobre os desdobramentos do caso e condutas Anti-LGBTfóbicas frente à situação.

Como exemplo, situa-se o Caso 1: “Tiago (19 anos) está numa entrevista para Jovem Aprendiz em uma loja. A entrevista vai bem. O gerente pergunta sobre os planos dele, e Tiago comenta que quer fazer faculdade e morar junto com o namorado. Na hora, a cara do gerente muda. Ele diz: “Ah...legal. Bom, a gente te liga, tá?” Tiago nunca recebe a ligação, mas vê que a vaga continua aberta por semanas.” Outros casos discutiram violência familiar e psicológica, invalidação, humilhação pública, cyberbullying, transfobia, bifobia e travestifobia. Em relação aos efeitos da atividade e a participação dos adolescentes, situa-se que os mesmos

estiveram abertos ao diálogo, demonstraram abertura para a temática e tiveram falas antiLGBTfóbicas. Diante da materialidade dos casos, uma das adolescentes mencionou que tem uma professora transsexual e que ela sofre violências em sala de aula, principalmente dos alunos homens, evidenciando como a LGBTfobia ainda se expressa de modo estrutural e cotidiano, inclusive em espaços educativos, locais que deveriam ser de acolhimento, respeito e promoção da igualdade.

Relato de Experiência 4: Por uma socioeducação antimachista: “Aqui é machismo pra todo lado”

Na data de 06 de novembro foi realizado o terceiro encontro do grupo psicossocial, intitulado “Por uma socioeducação Antimachista”. Participaram cinco adolescentes da Casa de Semiliberdade e o encontro aconteceu nas dependências da unidade no período noturno, sendo conduzido pelas profissionais de Psicologia. A atividade objetivou discutir os desdobramentos do machismo na vida cotidiana a partir de exemplos práticos. Para tanto, foram distribuídas placas de “Concordo/Correto” e “Discordo/Incorreto” para serem levantadas no decorrer da leitura de algumas frases que simbolizam atitudes baseadas no machismo estrutural. Antes disso, foi perguntado aos adolescentes se sabiam o que significava a palavra “Machismo” e um deles pontuou que se refere a um preconceito baseado na crença de que homens são superiores às mulheres. Entre os 18 casos fictícios apresentados, cita-se alguns exemplos: “Ana parou de usar seu short favorito porque o namorado achava vulgar”, “Pedro olha as mensagens do celular da Mariana sem pedir porque “quem não deve não teme”, “Marcos fica bravo quando Luísa usa maquiagem e diz que “mulher que se arruma é porque quer chamar atenção”, “Quando discutem, Rafael diz que se Laura terminar com ele, ele vai “fazer uma loucura”, entre outras temáticas que envolvem controle, ciúme, chantagem emocional, desvalorização, imposição de papéis de gênero, violência psicológica e moral.

Essas situações refletem formas sutis e explícitas de violência de gênero, que muitas vezes são naturalizadas nas relações afetivas, principalmente entre adolescentes e jovens. Através dessas narrativas, é possível discutir como o machismo estrutura comportamentos cotidianos, sustentando relações desiguais e

promovendo a ideia de posse e submissão da mulher. Tais exemplos permitem trabalhar conceitos como violência simbólica, dominação masculina, controle sobre o corpo e a autonomia feminina, e também problematizar a cultura do ciúme e da culpabilização da mulher, aspectos centrais na reprodução da violência de gênero e das desigualdades entre homens e mulheres.

Na sequência, foi apresentado um vídeo de uma reportagem que mostra dois homens invadindo um vagão de metrô destinado exclusivamente a mulheres, no Rio de Janeiro, e proferindo xingamentos e gritos contra aquelas que questionavam suas atitudes. As cenas são fortes e evidenciam como o machismo e a violência de gênero extrapolam o âmbito das relações íntimas e se manifestam também em espaços públicos, revelando uma cultura de desrespeito e intimidação em relação às mulheres. Logo após foi realizada a leitura de “um caso típico de relacionamento abusivo”, retirado do documento: “Violência contra mulher Não é Normal: cartilha para adolescentes” da Secretaria de Educação do Governo do Estado de SP. A proposta é que os adolescentes pudessem identificar sinais de relações abusivas e questionar seus próprios comportamentos e de parceiros em relacionamentos afetivos. Para finalizar, a atividade, foi escrito o termo “machismo” no centro de um cartaz e, em formato de nuvem de palavras, os adolescentes foram convidados a registrar frases, expressões ou palavras que considerassem marcantes sobre a atividade e sobre o conceito de machismo. A proposta teve como objetivo estimular a reflexão coletiva, possibilitando que cada participante expressasse o que compreendeu e sentiu diante das discussões realizadas, promovendo um encerramento simbólico e participativo da oficina. Destaca-se como marcante a frase de um dos adolescentes: “Aqui é machismo pra todo lado”. A fala evidencia o reconhecimento da presença cotidiana do machismo nas relações interpessoais, nos diferentes espaços sociais e na própria instituição, demonstrando que a reflexão proposta possibilitou ampliar o olhar sobre comportamentos naturalizados e incentivar uma postura de questionamento e transformação frente às desigualdades de gênero.

Relato de Experiência 5: Por uma socioeducação anticapacitista: “que inclusão, que nada...”

Na data de 11 de novembro foi realizado o quinto grupo psicossocial e último do primeiro ciclo do Projeto Por uma Socioeducação que resiste. Participaram cinco adolescentes, uma vez que os demais se encontravam em aula ou em curso. Foi realizado no espaço da Casa de Semiliberdade e contou com a presença de um convidado para dar seu depoimento sobre deficiência visual. Nosso convidado traz uma vivência de comunidade e sua fala potente acerca dos desafios frente a uma sociedade e um território que não é planejado para a circulação de todos os cidadãos.

Este grupo psicossocial ilustra as limitações de um ambiente institucional não planejado para acolher as diversidades e a necessidade de investimento em recursos, tanto no que se refere à infraestrutura como recursos pedagógicos para uma atuação profissional com vistas à promoção dos Direitos Humanos e acolhimento das diversidades. Para organização desse encontro planejamos transmitir um vídeo clipe da música: “Corpo Intruso” do rapper Billy Saga, como aquecimento e também objetivando introduzir a temática através de uma linguagem cultural que os adolescentes pudessem de imediato subjetivar empatia e afeto em relação à luta das pessoas com deficiência em uma sociedade capacitista e que não assegura de fato acessibilidade e inclusão. A dificuldade de instalação do som do projetor revela mais uma saga para efetivar os grupos psicossociais conforme o planejado no roteiro. Os equipamentos obsoletos disponíveis pela instituição não permitiram a transmissão do som do videoclipe e somente a imagem inviabilizaria a utilização de um recurso indispensável para a condução do encontro, sobretudo, porque o convidado recorre principalmente à audição para apreender e sentir o mundo à sua volta. Finalmente buscamos alternativas, ainda que, improvisadas – tal como as propostas de inclusão promovidas pelas instituições e governos - para transmitir integralmente o vídeo.

Na sequência fizemos uma fala introdutória e de retomada dos grupos realizados, bem como, o objetivo do atual. Neste momento também apresentamos o nosso convidado. Contudo, antes de lhe passar a palavra propusemos que os adolescentes se apresentassem mediante sua auto descrição. À exemplo das mediadoras, os adolescentes se sentiram bastante confortáveis e engajados em descrever sua fisionomia. É importante destacar este momento, pois os

adolescentes da Casa de Semiliberdade revelaram muita sensibilidade, muitas vezes desconsideradas até mesmo por profissionais atuantes na área, que ainda demonstram estranhamento nos eventos e atividades que apresentadores e palestrantes se apresentam pautados nas diversidades possíveis.

O convidado apresentou relatos de sua história de vida, sua trajetória de infância e o mundo do trabalho no campo, do período que foi mantido na condição análoga a escravidão no interior do país e contexto em que perdeu a visão em dois acidentes de trabalho. Sua fala revela o cotidiano de milhares de brasileiros exposto à exploração do trabalho, inexistência de direitos sociais e violação dos direitos humanos. Apesar de se considerar um homem com autonomia, S. relata as dificuldades de ser um homem cego, que mora sozinho. O convidado trouxe no grupo as atividades de vida diária realizadas, bem como os trabalhos que contribui para a comunidade ao seu redor, como distribuir hortaliças que produz aos vizinhos, capinar e limpar o entorno da sua residência e o bairro em que vive.

É importante questionar o discurso de inclusão em voga e a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiências diversas evidenciada pela fala potente ao denunciar as inacessibilidades do cotidiano e as diversas faces do capacitismo na sociedade. O convidado descreve as dificuldades vivenciadas desde a perda da visão, na sua relação com a cidade, como: infraestrutura urbana, ruas e calçadas, nas edificações públicas, no transporte urbano. A burocracia para acessar direitos sociais e renda, aposentadoria. O convidado também evidencia as barreiras atitudinais enfrentadas no cotidiano, ainda fortemente presentes na sociedade.

Ao final de sua fala, o convidado se colocou à disposição para possíveis perguntas pelos adolescentes, os quais fizeram apontamentos sobre suas dúvidas sobre a deficiência visual, mas também compartilharam no grupo suas histórias e vivências em comum com o convidado, tais como, discriminação, dificuldade de acessos, questões relativas a família ou falta desta e vulnerabilidades diversas. Os adolescentes demonstraram não somente empatia, mas também se identificaram em muitos pontos com a fala e história de vida do convidado.

DISCUSSÃO

Psicologia da Quebrada e grupos psicossociais

Os grupos psicossociais realizados revelaram a potência de um fazer socioeducativo comprometido com a vida e com a coletividade em sua diversidade, onde as pautas antimanicomial, antirracista, antiLGBTQIAP+fóbica, antimachista e anticapacitista abordadas não se colocam como frentes isoladas, mas como tecido de uma mesma trama de resistências. Cada encontro e a organização dos mesmos revelou gestos, silêncios e palavras que denunciam às expressões das opressões e violências institucionais, simultaneamente, anunciam possibilidades de re-existência/resistência e de novos modos de ser e estar no mundo.

À luz da psicologia social crítica latino-americana, compreende-se que essas experiências não se limitam ao plano individual, mas se inscrevem em processos históricos de colonização, dominação e exclusão (Montero, 2004). Assim, cada oficina se configurou como espaço de desnaturalização das violências cotidianas, permitindo que os adolescentes fossem provocados acerca dos atravessamentos de poder que sustentam o machismo, o racismo, a LGBTfobia, o capacitismo e as lógicas manicomiais.

A interseccionalidade, com base em Crenshaw (1989), é compreendida pelas autoras não como mera sobreposição de marcadores sociais, mas como lente que revela as múltiplas camadas de opressões cotidianas e estruturais e que se reproduzem na instituição objeto da análise. Ao trazer para o centro do debate as questões de gênero, classe, sexualidade, corpo e saúde mental, as discussões permitiram aos participantes reconhecer-se como sujeitos históricos, afetados e afetantes, inseridos em uma teia social que precisa ser constantemente reinventada.

Além disso, os grupos realizados junto aos adolescentes e comunidade evidenciam a necessidade de reafirmar o compromisso ético e político da psicologia com práticas emancipatórias e anticoloniais, voltadas à transformação das condições concretas de vida das juventudes em situação de vulnerabilidade social. Como destaca Martín-Baró (1986), o papel da psicologia latino-americana deve ser o de “desideologizar” a realidade, ou seja, romper com visões naturalizadas da opressão e contribuir para a consciência crítica dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o trabalho grupal assume um caráter de resistência frente às lógicas hegemônicas que buscam reduzir a complexidade da experiência

juvenil a estigmas de periculosidade e criminalidade. Inspirada em uma psicologia popular, “pé no chão”, a prática psicossocial se ancora na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes que emergem das vivências das comunidades Gonçalves (2020). Gonçalves (2020) propõe a ideia de uma “psicologia favelada”, situada nos territórios populares e sustentada pelos saberes que emergem das margens. Parafraseando a autora, adotamos a expressão “psicologia da quebrada”, justamente por ser o termo que os próprios adolescentes utilizam para nomear seus espaços e pertencimentos. A “quebrada” carrega sentidos de vida, afeto e resistência, e, ao utilizá-la, buscamos reconhecer a legitimidade da fala popular como parte constitutiva de uma prática socioeducativa contra-hegemônica.

A arte como instrumento mediador

É possível apreender a partir da experiência de coletividade produzida nos grupos psicossociais que as expressões artísticas, especialmente o rap, o audiovisual e a poesia, funcionaram como instrumentos mediadores fundamentais para sua condução e engajamento dos jovens. A escolha desses recursos não foi casual: ao partir das referências culturais dos próprios jovens, foi possível uma aproximação aos seus modos de vida, às suas narrativas e aos seus territórios subjetivos (Takeiti; Vicentin, 2019). Trata-se de reconhecer que, para esses jovens, o rap não é apenas entretenimento ou estética; é um campo de elaboração simbólica que lhes permite nomear experiências, significar violências e criar sentidos sobre si e sobre o mundo (Santos e Peralta, 2021).

Conforme Santos e Peralta (2021), o rap possibilita um “exercício fabulado” no qual os adolescentes se insurgem contra a estrutura que historicamente lhes nega direitos. Ao narrar, rimar ou se identificar com versos e rimas que denunciam desigualdades, mortes precoces, racismo e abandono social, os jovens constroem outras possibilidades de existência e compreensão de si — tornam-se, como diz as autoras, “pobres inteligentes”, capazes de refletir criticamente sobre a sociabilidade violenta que atravessa seus cotidianos. Essa capacidade de fabulação política é, em si, um gesto de resistência (Santos; Peralta, 2021, p. 572).

A cultura hip-hop, o rap, e as referências às religiões de matriz africana - tal como abordada no grupo psicossocial Antirracista - se constituem, portanto,

linguagens de resistência e pertencimento, historicamente marginalizadas por representarem corpos negros, periféricos e populares. Inserir essas expressões no contexto socioeducativo é mais do que uma escolha metodológica: é uma afirmação ética, um reconhecimento de que a arte produzida nas periferias (quebradas) é um instrumento potente de elaboração subjetiva, crítica social e fortalecimento comunitário. (Santos; Peralta, 2021, p. 572). Trata-se de deslocar a socioeducação do eixo normativo-colonial para uma perspectiva que compreende a arte como potência política, capaz de tensionar desigualdades e gerar possibilidades de invenção de si.

Saúde mental, gênero e sexualidade

As oficinas mostraram que discutir gênero, sexualidade e saúde mental com os adolescentes é atravessado por tensões que não são circunstanciais, mas estruturais. Embora reconheçam discursivamente que o machismo, a homofobia e a violência contra a mulher são problemáticas, suas narrativas revelam contradições profundas: ao se referirem às próprias relações afetivas, emergem significados marcados por controle, posse e ciúme, expressando modelos de relacionamento naturalizados como cuidado, mas que reproduzem dinâmicas violentas.

Essa contradição aparece intensamente e de forma prevalente entre os adolescentes, quando estes são provocados a avaliam criticamente o comportamento de “outros homens”, mas não percebem que reproduzem, em suas próprias práticas e cotidiano os mesmos dispositivos de dominação Zanello (2018). Esse movimento evidencia a força da socialização masculina hegemônica. Assim, a autora aponta que: “tornar-se homem é afastar-se intencionalmente de características consideradas femininas, sob pena do julgamento de outros homens” (Zanello, 2018, p. 271), indicando que a masculinidade opera como um imperativo normativo que regula afetos, relações e possibilidades de existência.

Ao analisar os grupos psicossociais, percebe-se que as dificuldades dos adolescentes em discutir temas como vulnerabilidade emocional, cuidado ou experiências de sofrimento não são apenas resistências individuais, mas expressão do que Zanello (2018) denomina dispositivos de gênero, mecanismos culturais que

organizam e regulam modos de ser homem e mulher em sociedades marcadas pelo sexismo e machismo. No caso dos meninos, destaca-se o dispositivo de eficácia, que associa masculinidade à força, ao autocontrole, ao domínio e à invulnerabilidade. Esses códigos atravessam as falas dos adolescentes e produzem tensão quando a oficina convoca outras possibilidades de expressão emocional.

Essa leitura se aproxima, sobretudo, de Crenshaw (1989), que ressalta que raça, classe e gênero não se somam, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de opressão. No contexto da socioeducação, tais atravessamentos tornam-se ainda mais complexos: juventudes negras, periféricas e empobrecidas são submetidas a dispositivos de gênero que se articulam com a violência estatal, com a criminalização do território e com a ausência de políticas públicas que sustentem outras formas de viver a masculinidade. Assim, os jovens da socioeducação são interpelados tanto pela masculinidade hegemônica quanto pela masculinidade da rua, que exige dureza, resistência física e emocional e performatividade de força.

Durante a oficina, quando os adolescentes discutem suas próprias vivências afetivas, esses elementos emergem como objeto de análise potentes: falas que naturalizam comportamentos possessivos convivem com o reconhecimento de que a violência contra a mulher é errada; reproduções de estigmas sobre sexualidade coexistem com momentos de acolhimento e escuta. Essas tensões não são sinais de incoerência, são expressão da disputa entre disposições históricas e a possibilidade de construção de outros sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo relatar e analisar cinco grupos psicossociais desenvolvidos com adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa, tendo como temas disparadores às opressões que se expressam na sociedade e se reproduzem na instituição objeto de análise. A proposta buscou compreender os sentidos produzidos pelos participantes e refletir sobre os desafios

e possibilidades da atuação psicológica nesses contextos, tomando como referência autores da psicologia social crítica latino-americana.

Os principais achados indicam que os grupos se mostraram espaços férteis para a expressão de experiências marcadas por desigualdades sociais, discriminações e conflitos relacionais. Ao mesmo tempo, evidenciaram a potência da arte, especialmente do rap e do audiovisual, como mediadores capazes de favorecer diálogo, participação e reflexão. As oficinas também revelaram tensões importantes, como dificuldades em abordar temas de gênero e sexualidade, contradições nas formas de compreender relações afetivas e a presença de discursos que tanto reproduzem quanto questionam preconceitos. Esses elementos destacam a relevância dos grupos psicossociais para ampliar debates, promover elaboração coletiva e fortalecer práticas educativas baseadas em respeito aos Direitos Humanos.

É necessário reconhecer, contudo, que não foi possível esgotar todas as discussões e falas produzidas pelos adolescentes ao longo dos grupos psicossociais. O volume e a complexidade do material exigiram a seleção dos aspectos que se mostraram mais recorrentes e significativos para análise. Além disso, o desenvolvimento das atividades enfrentou limitações estruturais e materiais, como a ausência de uma sala/espço minimamente adequada para grupos, o uso de equipamentos obsoletos, a exemplo de um projetor com funcionamento irregular, e as restrições decorrentes da precarização das políticas públicas. Somaram-se a isso, divergências de concepções entre profissionais da instituição, que por vezes tensionaram a implementação de práticas alinhadas à educação em Direitos Humanos.

Apesar dos percalços, os resultados reforçam a importância de intervenções grupais que integrem escuta, diálogo e práticas culturais próximas ao cotidiano dos adolescentes e da comunidade. Tais ações podem ampliar a consciência das desigualdades e opressões que atravessam suas vidas e contribuir para a construção de alternativas mais humanizadas na socioeducação. Em razão da riqueza do material produzido e da relevância das temáticas trabalhadas, as autoras pretendem desdobrar este estudo em novos artigos, aprofundando aspectos específicos como masculinidades, violência, relações sociais, uso da arte e diálogo com o movimento hip hop em processos formativos.

Conclui-se que experiências como as aqui relatadas evidenciam o potencial dos grupos psicossociais na promoção de reflexões críticas e no fortalecimento de práticas educativas contra hegemônicas e uma atuação profissional comprometida com um projeto de socioeducação que acolhe a estética juvenil, permitindo que suas formas de sentir e contar o mundo lancem clareza sobre trajetórias antes impensáveis. Para que práticas dessa natureza se consolidem, é fundamental que as instituições disponham de condições materiais adequadas e de equipes abertas ao diálogo, ao trabalho interdisciplinar e à construção coletiva de novas possibilidades de atuação com adolescentes em medida socioeducativa.

REFERÊNCIAS

- CRENSHAW, K. *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GONÇALVES, M. Martín-Baró como inspiração ética para uma psicologia popular. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 25, p. 1-12, e42544, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- LANE, Silvia, T.M, CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 2012.
- MARTÍN-BARÓ, I. Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais. Organização, Notas e Tradução de Fernando Lacerda.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Psicologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2017. (Obra original publicada em 1986.)
- MARTÍN-BARÓ, I. Sistema, grupo y poder *Psicología social desde Centroamérica II*. San salvador: UCA Ed., 1989.(Colección Textos Universitarios,10)
- MONTERO, Maritza. *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017.
(Feminismos plurais)

SANTOS, A.; PERALTA, P. Socioeducação e direito à fabulação: dos sentidos sociais do rap. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 561-579, 2021.

SILVA, Maria Liduína De Oliveira E. O controle sócio-penal das adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e a punição. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

TAKEITI, B.; VICENTIN, M. Juventude (s) periférica (s) e subjetivações: narrativas de (re) existência juvenil em territórios culturais. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, p. 256-262, 2019.

ZANELLO, V. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.



Capítulo 14

**FUNDAMENTOS RELACIONAIS PARA OS DIREITOS HUMANOS E
SOCIOEDUCAÇÃO: A SÍNTESE MANDINGA-UBUNTU-MUNTU**

DÉBORA PEREIRA DA COSTA

Fundamentos relacionais para os direitos humanos e socioeducação: a síntese Mandinga-Ubuntu-Muntu

Débora Pereira da Costa⁴⁶

Resumo:

Este artigo tem como objetivo propor uma transformação epistemológica da noção de direitos humanos na Socioeducação, analisando a sua matriz colonial. A justificativa parte da contradição entre as leis de proteção (ECA/SINASE) e as práticas punitivas sobre a juventude negra e periférica, produzida como "desvio ontológico". Esta lógica de direitos humanos falha em violações sistêmicas, como: altas taxas de suicídio, quebra de vínculos familiares e uso institucional da força. Numa abordagem contracolonial e de caráter teórico-conceitual, articula a crítica ocidental aos direitos humanos abstratos com as filosofias africanas, a partir da categoria Mandinga-*Ubuntu-Muntu*. O estudo encontrou na Carta Mandinga (1222) uma definição de justiça como reparação coletiva, que prioriza o material sobre o jurídico abstrato; *Ubuntu* define a pessoa ontologicamente como ser-em-relação; e *Muntu* define essa humanidade como práxis comunitária: ser-em-relação reivindica o fazer-em-relação. Assim, numa perspectiva relacional, compreendeu-se a urgência de se territorializar e situar os direitos humanos e, antes disso, reconhecer a plena humanidade presente na juventude socioeducativa.

Palavras-chave: Socioeducação; Direitos Humanos; Epistemes não ocidentais; Filosofias africanas; Práxis emancipatória.

INTRODUÇÃO

A socioeducação brasileira configura-se como território de profunda tensão entre discursos de garantia de direitos e práticas persistentemente menoristas-punitivas. Apesar dos marcos normativos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012), a juventude socioeducativa – majoritariamente negra, periférica, empobrecida – experimenta não a proteção prometida pela lei, mas a violência continuada do Estado que a encarcera em nome da "educação".

Esta configuração não resulta de falhas de implementação. Trata-se de problema epistêmico: os fundamentos que estruturam a compreensão de direitos humanos partem de matrizes ocidentais que naturalizam individualismo, abstração universalista e separação entre indivíduo e comunidade, mostrando-se violentos

⁴⁶ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Especialista em Pedagogia Sistêmica e em Direito Educacional pela Faculdade Unina e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga na Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Paraná. E-mail: pedagogiaengajada@gmail.com.

quando aplicados a realidades marcadas pela colonialidade e racismo estrutural.

Diante desse diagnóstico, este artigo buscou compreender como construir fundamentos de direitos humanos que reconheçam a pessoa adolescente em sua dignidade presente, não apenas como projeto futuro, sujeito de desvio e pessoa em falta na socioeducação. Para isso articulamos perspectivas críticas ocidentais e epistemologias não-ocidentais. Nos ancoramos em Joaquín Herrera Flores (2009) que (desenvolve uma teoria de direitos humanos como processos de luta pela dignidade e Antonio Gramsci (1999) que oferece conceitos para compreender o Estado, as hegemonias, as disputas culturais e políticas e estratégias de luta dos subalternos para emancipação humana.

As filosofias africanas aqui mobilizadas deslocam os fundamentos, recentrando comunidade, pertença e corresponsabilidade como critérios de justiça. Eugenio Nkogo Ondó (2021) recupera a Carta Mandinga (Manden Kalikan), proclamada em 1222. Mogobe B. Ramose (2002) apresenta Ubuntu como ontologia relacional e Jean Bosko Kakozi Kashindi (2019) articula *Ubuntu* e crítica aos direitos humanos, demonstrando que foram pensados para "humanos" definidos pela branquitude. Cesar Faria da Silva (2017) (des)envolve *Muntu* como estatuto relacional da pessoa na cultura bantu.

O argumento (des)envolve-se em dois movimentos: a primeira seção analisa como fundamentos ocidentais produzem universalidade seletiva, articulando Gramsci (1999; 2001) e Herrera Flores (2009) e a crítica à branquitude (Ware, 2004; Bento, 2022). A segunda seção apresenta as perspectivas africanas de Mandinga–Ubuntu–Muntu como bases relacionais e humanizadoras para repensar direitos humanos na socioeducação.

Esta reflexão justifica-se pela urgência de descolonizar não apenas práticas, mas fundamentos do campo socioeducativo. Enquanto permanecermos presos a epistemologias que produzem a juventude negra e periférica como problema a ser gerido, continuaremos reproduzindo violências e violações. As epistemologias não-ocidentais aqui mobilizadas oferecem ferramentas conceituais para uma socioeducação outra: territorializada, contra-hegemônica, emancipatória e relacionalmente humanizada.

DIREITOS HUMANOS E SOCIOEDUCAÇÃO: UNIVERSALIDADE SELETIVA, BRANQUITUDE E DISPUTA POR DIGNIDADE

A crítica aos fundamentos ocidentocêntricos dos direitos humanos exige ver como abstrações universalistas mascaram seletividades racializadas; Herrera Flores (2009) denuncia que a absolutização do jurídico apaga as lutas que produzem garantias e naturaliza hierarquias que privilegiam uns e subordinam outros, o que se constitui uma “armadilha dos direitos”. Para ele, direitos tornam-se efetivamente universais quando processos coletivos ampliam o acesso a bens materiais e imateriais que sustentam vida digna, não por mera consagração formal.

Kashindi (2015; 2019) sustenta que a universalidade moderna traça fronteiras racializadas do humano e propõe um reposicionamento ético-político dos direitos: contra o “eu sou porque tu não és”, afirma uma ética relacional próxima do Ubuntu (“eu sou porque nós somos”), em que dignidade é bem relacional e direitos são práticas comunitárias de reconhecimento, reparação e redistribuição.

Isso desloca o foco do indivíduo-proprietário para a pessoa em relação, requer simetria epistêmica com racionalidades silenciadas de povos e nações africanas, originárias da América Latina e afrodiaspóricas e responsabiliza a linguagem jurídica quando produz “altercídio”. Nessa perspectiva, justiça não se reduz à igualdade abstrata: exige tradução intercultural, escuta radical e transformação material das condições de vida (Kashindi, 2015).

A definição de branquitude, enquanto norma não-marcada que define quem conta como humano, que conhecimento vale e qual futuro é desejável (Ware, 2004; Bento, 2022) possibilita identificar que no sistema socioeducativo brasileiro, essa matriz se evidencia: parcela majoritária de adolescentes privados de liberdade é negra; a promessa de “ressocialização” tende a impor padrões brancos de conduta e aspiração. Registros recentes indicam superlotação, emprego de contenção e armamentos “menos letais”, uso de isolamento disciplinar, interrupções na escolarização e fragilidades na atenção à saúde (SINASE, 2024) — práticas incompatíveis com uma pedagogia de direitos.

A alternativa, em Herrera Flores (2009), é refundar direitos como luta por dignidade: distinguir reconhecimento abstrato de condições dignas de vida e concretizar estas últimas com educação significativa, fortalecimento de vínculos

familiares diversos, reconhecimento de saberes e acesso a trabalho digno. Nessa direção, a pessoa adolescente, compreendida como pessoa em relação, portadora de saberes, valores e projetos, deve experienciar os direitos humanos em plenitude.

Com Gramsci (1999), a socioeducação é território de disputa hegemônica: práticas punitivas mascaradas de práticas pedagógicas persistem quando a visão dominante se naturaliza. A reversão pede contra-hegemonia: abandonar rótulos criminalizantes, instaurar práticas dialógicas e emancipatórias e ampliar participação política. Profissionais podem reproduzir protocolos ou atuar como intelectuais orgânicos das classes subalternas; para isso, exigem-se condições de trabalho com reflexão coletiva e formação política ancorada na filosofia da práxis (Gramsci, 1999), em ciclo ação–reflexão–ação.

Diante da convergência dos estudos de Herrera Flores (2009) e Kashindi (2015; 2019) sobre direitos humanos; da racialização do sistema socioeducativo e da reflexão sobre a branquitude de Ware (2004 e, Bento (2002); do reconhecimento da socioeducação como campo de disputa no qual direitos são processos de luta contra-hegemônicas e não abstrações neutras Gramsci (1999), a necessidade de uma refundação epistemológica para uma práxis outra, encontra nos estudos da Carta Mandinga, e nas filosofias *Ubuntu* e Bantu (*Muntu*) sistemas completos de conhecimento para fundamentar pessoa, comunidade e dignidade em perspectiva não-ocidental.

CARTA MANDINGA–UBUNTU–MUNTU: SISTEMAS COMPLETOS DE CONHECIMENTO PARA REPENSAR O HUMANO

Como pensar direitos humanos na socioeducação por perspectivas não-ocidentais? Em lugar do universalismo abstrato, trata-se de adotar bases relacionais, comunitárias e humanizadoras. As filosofias de povos e nações africanas não são adorno multicultural, mas um deslocamento dos fundamentos que sustentam “pessoa”, “dignidade” e “direitos”.

Esse deslocamento se justifica porque matrizes ocidentais produzem universalidade seletiva que, no Brasil, exclui juventude negra, periférica e empobrecida. Pensar desde África não é essencializar “raízes”; é reconhecer

sistemas de conhecimento completos que afirmam relacionalidade, presença e pertença — em contraste com o individualismo e promessas vazias de futuro.

Carta Mandinga (1222): um precedente histórico milenar de direitos e deveres humanos

Eugenio Nkogo Ondó, filósofo equatoguineense, mostra que é ficção situar o nascimento dos direitos humanos na Europa — narrativa que apaga contribuições africanas às filosofias, ciências e artes e se apoia em racismo epistêmico que nega capacidade intelectual aos povos africanos. Amparado nas críticas de Schopenhauer a Hegel e na refutação de Anténor Firmin a Gobineau, destaca Cheikh Anta Diop ao evidenciar contribuições africanas à humanidade milênios antes da Grécia.

Em seu estudo, Nkogo Ondó (2021) não propõe inverter hierarquias, mas desautorizar o gesto hierarquizante que separa povos em superiores/ inferiores, civilizados/ “primitivos”, históricos/ a-históricos. Valores de repúdio à violência e afirmação da dignidade aparecem em múltiplos tempos e lugares. O humanismo não nasceu na Europa: assume formas diversas nas culturas. Reconhecer anterioridades africanas é gesto epistêmico que rompe o véu da hegemonia ocidental e revela o universalismo europeu como provincialismo disfarçado.

No século XIII, o Império Mandinga (Mali, África Ocidental) estruturou uma sofisticada organização social, política e cultural. Como descreve Nkogo Ondó (2021), o conhecimento era distribuído em três níveis — elementar (a todos), intermediário (iniciados) e profundo (sábios) —, não por elitismo, mas por reconhecer ritmos formativos distintos e a natureza relacional da aprendizagem, transmitida entre gerações e ancorada na iniciação comunitária.

A educação mandinga, segundo Eugenio Nkogo Ondó (2021), forma a pessoa na teia de relações com ancestrais, comunidade, natureza e divindades: direitos implicam deveres e liberdade é potência de participar, cuidar e corresponder ao bem comum. Em contraste, o individualismo liberal nas concepções ocidentais privilegia a proteção do indivíduo contra interferências e

define liberdade como ausência de coerção externa (Herrera Flores, 2009). Liberdade não é autonomia contra os outros, mas capacidade de contribuir para o bem comum.

Proclamada em 1222 por Soundjata Keita, fundador do Império do Mali, durante a assembleia de Kouroukan Fouga, a Carta Mandinga (Manden Kalikan) representa um dos mais antigos documentos constitucionais do mundo, embora transmitido oralmente. Esta carta não era uma abstração legal, mas a expressão viva da ética da irmandade dos caçadores (*donso tòn*), que forneceu a base moral para a fundação do novo império. Virtudes como *Sanènè* (a solidariedade, a boa convivência, a hospitalidade) e *Kontròn* (a vigilância mútua, o controle social e o dever de corrigir o outro para manter a coesão) figuram como pilares éticos.

A Carta Mandinga exemplifica que diversas sociedades não-europeias formularam princípios éticos complexos sobre dignidade, justiça e direitos humanos muito antes da Declaração Francesa de 1789 ou da Declaração Universal de 1948. Existe um humanismo africano estruturado, que não dependeu da transmissão escrita ou da epistemologia europeia para fundamentar o valor da vida e da comunidade.

Quadro 1: Proclamação dos Filhos de Sanènè E Kontròn

Carta Mandinga (*Manden Kalikan*, 1222) - Proclamação dos Filhos de Sanènè e Kontròn

Os filhos de Sanènè e Kontròn declaram:

<p>Toda vida humana é uma vida. É verdade que uma vida aparece na existência antes de outra vida, mas nenhuma vida é mais "antiga", mais respeitável do que outra vida, assim como nenhuma vida vale mais do que outra vida.</p> <p>Toda a vida, sendo uma vida, qualquer dano causado a uma vida requer reparação. Deste modo, que ninguém incrimine gratuitamente seu vizinho, que ninguém cause dano ao seu próximo, /que ninguém martirize o seu semelhante. Deixe cada qual cuide de seu próximo. que cada um venere seus genitores, que cada um eduque os seus filhos, que cada um atenda às necessidades dos membros de sua família</p> <p>Que cada um cuide da terra de seus pais. Por pátria, país ou terra ou terra dos pais, devemos entender também e acima de tudo os homens. Para cada país, cada terra que veria os homens desaparecerem da superfície, conheceria a decadência e a desolação</p>	<p>A fome não é nada boa, muito menos a escravidão, não há calamidade pior do que essas duas coisas e neste vale de lágrimas enquanto tivermos aljavas e o arco, a fome não matará ninguém no Mandé.</p> <p>Porque, se acaso aconteça, A guerra não destruirá nunca jamais o povo para reter escravos nela. Isto quer dizer que ninguém vai poder a partir de agora colocar o freio na boca de seu companheiro para ir vendê-lo; ninguém será torturado no Mandé ou condenado forçosamente à morte, por ser filho de um escravo</p> <p>A essência da escravidão foi extinta neste dia, "de um muro ao outro", de uma fronteira à outra do Mandé. As razias são banidas a partir desta data no Mandé. Os tormentos decorrentes destes horrores desaparecerão. a partir de hoje no Mandé.</p> <p>Que horror, o da fome! Um faminto ignora o pudor e o castigo.</p>	<p>Que sofrimento terrível para o escravo e os famintos, especialmente quando eles não têm nenhum recurso. O escravo é despojado de sua dignidade em todo o mundo.</p> <p>Pessoas de outro tempo nos dizem: o homem, como um indivíduo de osso e carne, de medula e nervos de pele coberta com pelos e cabelos, se sustenta com alimentos e bebidas, Mas sua "alma", seu espírito, vivem de três coisas: Ver o que tem vontade de ver, dizer o que tem vontade de dizer e fazer o que tem vontade de fazer. Sem apenas uma dessas coisas Lhe faltaria a alma, ela sofreria. E certamente enfraqueceria.</p> <p>Por conseguinte, os filhos de Sanènè e Kontròn declaram: que cada um disponha de agora em diante de sua pessoa, que cada um esteja livre em seus atos, de acordo com a correção, para as leis de sua Pátria.</p> <p>Este é o Juramento dos Mandé. Na atenção que chegue aos ouvidos do mundo inteiro.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado de Nkogo Ondó (2021, p.240-241)

Esta voz que resume o ideal do Mandé, fundada na harmonia, concórdia, amor, liberdade e fraternidade, constitui precedente das subseqüentes Declarações de Direitos Humanos, conforme argumenta Nkogo Ondó (2021). Não por influência direta que a oralidade dificultava atravessar oceanos, mas por demonstração de que humanidade sempre e em toda parte produziu reflexão ética sobre dignidade, justiça e vida boa. A proclamação articula princípios que contrastam com a ontologia liberal-individualista da DUDH e que serão aprofundados pelas filosofias Ubuntu e Muntu, evidenciando sistemas completos de conhecimento sobre pessoas, comunidade e direitos.

A Carta Mandinga estabelece cinco princípios fundamentais que merecem análise articulada. O primeiro - igualdade radical de todas as vidas - não proclama abstração jurídica, mas reconhecimento concreto que se materializa em estruturas sociais: nenhuma vida vale mais, portanto acumulação que produz fome de uns para riqueza de outros é inaceitável; dominação que escraviza uns para liberdade de outros é horror a ser extinto. O segundo princípio - reparação de danos à vida - fundamenta justiça restaurativa, pois a comunidade toda responde quando uma vida é danificada, não apenas punindo, mas restaurando vínculos e transformando condições que produziram violência. O terceiro princípio articula direitos e deveres de forma equilibrada, evidenciando que pessoa se realiza na comunidade mediante contribuição ao bem comum, contrastando com ênfase quase exclusiva em direitos individuais que caracteriza a DUDH (Nkogo Ondó, 2021). O quarto princípio hierarquiza prioridades éticas colocando fome e escravidão como calamidades piores que qualquer outra, reconhecendo que condições materiais básicas precedem liberdades civis abstratas - diálogo direto com crítica de Herrera Flores (2009) à separação entre direitos civis-políticos e direitos econômico-sociais. A abolição da escravidão em 1222 não foi declaração aspiracional, mas ação efetiva implementada no império, contrastando com DUDH de 1948 proclamada enquanto potências coloniais europeias mantinham domínio brutal sobre povos africanos e asiáticos. O quinto princípio proclama liberdade não como ausência de interferência, mas como capacidade de ver, dizer, fazer segundo própria vontade, articulada com responsabilidade que respeita as leis da comunidade (Nkogo Ondó, 2021).

Para a socioeducação, esses princípios são revolucionários. Significa abandonar a lógica punitiva que responsabiliza individualmente a pessoa adolescente, reconhecendo que reparação exigida é da sociedade toda que produziu condições para que aquela vida fosse danificada. Significam compreender que liberdade não é obediência passiva a prescrições de especialistas, mas capacidade de decidir sobre projeto de vida e participar de decisões que afetam a existência. Significam priorizar condições materiais concretas - alimentação, moradia, vínculos familiares fortalecidos sobre adequação a normas abstratas de comportamento, especialmente em um sistema que recebe pessoas adolescentes cujos direitos materiais básicos, como segurança, educação, saúde, moradia, alimentação já foram violados (Levantamento Nacional SINASE, 2024).

Ubuntu: da proclamação à ontologia relacional

A filosofia *Ubuntu*, uma sabedoria ancestral africana (Kashindi, 2015), articulada academicamente por Mogobe B. Ramose (2002), aprofunda os princípios mandinga oferecendo ontologia completa que fundamenta a ética da interdependência. Enquanto a Carta Mandinga proclama princípios de organização social e direitos, *Ubuntu* explicita os fundamentos ontológicos que sustentam tais princípios: a pessoa não é substância prévia à relação, mas ser-sendo que se constitui no encontro com outros. O aforismo *umuntu ngumuntu ngabantu* - "uma pessoa é pessoa mediante outras pessoas" - não é metáfora, mas descrição precisa da condição humana (Ramose, 2002).

Ubuntu promove um deslocamento epistemológico fundamental. Ramose (2002) orienta que o termo seja lido como *ubu-ntu*: *ubu* sintetiza ideia do ser-em-geração, abertura ontológica; *ntu* é ponto nodal que concretiza essa abertura em co-acontecimento. *Ubuntu* prescreve que o ser-sendo - conceito que expressa movimento como princípio do ser - de toda entidade se realiza na relação. Não há pessoa antes da relação; há apenas pessoa-em-relação. Esta ontologia desafia profundamente individualismo liberal que fundamenta concepções ocidentais hegemônicas: a pergunta ética fundamental não é "quais são meus direitos?" -

pressupondo indivíduo isolado que reivindica proteções -, mas "como meu agir afeta os outros com quem estou em relação?" (Ramose, 2002).

A contribuição específica de *Ubuntu* para além da Carta Mandinga está em explicitar que relacionalidade não é apenas princípio ético externo (dever de cuidar uns dos outros), mas constitutivo ontológico da pessoa. Enquanto Mandinga proclama que dano causado a uma vida requer reparação pela comunidade, *Ubuntu* demonstra por que isso é necessário ontologicamente: porque ser é ser-em-relação, logo dano a uma pessoa danifica toda teia relacional que constitui a comunidade. A responsabilidade não é apenas moral, mas ontológica: se minha existência se constitui nas relações, então degradação das relações degrada minha própria existência (Ramose, 2002).

Para a socioeducação, *Ubuntu* oferece fundamento ontológico que transforma compreensões hegemônicas. A pessoa adolescente não "perdeu vínculos" que precisa "reintegrar" - ela é *muntu*, ser em relação que nunca deixou de estar vinculado, ainda que essas relações tenham sido prejudicadas, fragilizadas, negadas pelas condições de exclusão e encarceramento. A tarefa não é produzir vínculos inexistentes, mas fortalecer, restaurar, transformar vínculos que sempre estiveram lá, reconhecendo que a pessoa adolescente se constitui nessas relações e que fortalecê-las é fortalecer sua própria existência (Ramose, 2002). *Ubuntu* fundamenta também compreensão diferente de avaliação. Enquanto o modelo hegemônico avalia "risco de reincidência" - foco no indivíduo isolado (Foucault, 1995) -, *Ubuntu* direciona atenção para qualidade das relações: vínculos familiares fortalecidos? Pessoa adolescente reconectada com a comunidade? Vítimas e ofensores restauraram a possibilidade de convivência? O sucesso da medida socioeducativa mede-se não por ausência de reincidência individual, mas por restauração de teia relacional que permite a todas as pessoas envolvidas viverem bem (Ramose, 2002).

Ubuntu não romantiza comunidade nem nega conflitos. Ramose (2002) reconhece que relações podem ser opressivas, que comunidades reproduzem violências - machismo, homofobia, xenofobia, hierarquias que sufocam a juventude. Mas oferece princípio ético para avaliar e transformar relações: aquelas que afirmam a vida de todos são boas; aquelas que negam ou diminuem a vida de alguns são más e precisam ser transformadas. *Ubuntu* é, portanto, princípio

simultaneamente conservador (afirma primazia da comunidade) e revolucionário (exige transformação de relações opressivas).

Jean Bosko Kakozi Kashindi (2019) articula *Ubuntu* e crítica descolonial para desenvolver análise dos direitos humanos como historicamente formulados e seletivamente oferecendo contribuição específica que radicaliza as perspectivas anteriores. Kashindi demonstra como direitos humanos modernos foram construídos para excluir precisamente aqueles que portam essas epistemologias - povos e nações africanas, originárias da América e populações empobrecidas.

Seu argumento central é contundente: os chamados direitos humanos, apresentados como universais, atuam seletivamente excluindo aqueles considerados "não-humanos" pela racionalidade colonial. A DUDH de 1948, apesar de proclamar igualdade universal, foi elaborada enquanto potências europeias que a assinaram - França, Reino Unido, Bélgica, Portugal - mantinham impérios coloniais brutais. A contradição não é acidental, mas constitutiva: direitos humanos modernos foram pensados para proteger "humanos" definidos pela racionalidade branca europeia, não para aqueles considerados inferiores, irracionais, selvagens pela mesma racionalidade (Kashindi, 2019).

Kashindi (2019) demonstra que a categoria "humano" dos direitos humanos nunca foi neutra ou universal, mas racializada desde a origem. Os códigos negros que regulavam escravidão nas colônias, as teorias raciais que justificavam genocídios coloniais, as práticas de apartheid que duraram até fim do século XX - tudo isso coexistia com proclamações de direitos humanos universais porque aqueles que sofriam tais violências não eram considerados plenamente humanos. A seletividade não é falha de implementação, mas lógica constitutiva que persiste: juventude negra e periférica no sistema socioeducativo brasileiro experimenta não a proteção prometida pela lei, mas violência continuada do Estado que a encarcera em nome da "educação", um sistema que, segundo dados de 2024, aprisiona 72,9% de adolescentes negros (Levantamento Nacional SINASE, 2024).

Ubuntu oferece contraposição radical a essa seletividade. Na visão de *Ubuntu*, "nenhuma pessoa pode ser considerada inútil, nenhum humano pode ser visto como não-humano; todo mundo possui ou deve possuir seu lugar e sua função, visando fortalecer sua própria vida e a vida dos demais, o que acarreta benefício para toda a sociedade" (Kashindi, 2019, p. 15). Fundamentado na ética

da vida interdependente, o *Ubuntu* se opõe à concepção excludente do "eu sou porque tu não és" (Kashindi, 2015) e constitui prática importante para criticar e colocar em xeque o caráter seletivo excludente e racista que permeia formulação dos Direitos Humanos.

Kashindi (2019) não propõe abandonar a linguagem dos direitos humanos, mas reorientá-la desde epistemologias não-ocidentais que sempre afirmaram inclusividade radical. *Ubuntu* não admite que alguém seja considerado não-humano. Toda pessoa, pelo simples fato de existir, já porta humanidade que se realiza na relação. Não há critérios de racionalidade, civilização, desenvolvimento que precisam ser cumpridos para merecer reconhecimento como humano. A humanidade é dada, presente, não promessa futura dependente de adequação a padrões externos.

Para a socioeducação, isto é revolucionário. A pessoa adolescente já é plenamente humana e não precisa ser "ressocializada", "humanizada", "civilizada" para merecer direitos. Já porta saberes, valores, história, capacidade de interpretar mundo e decidir sobre si. A socioeducação não confere humanidade, mas a reconhece ou a nega. Quando nega mediante práticas punitivas, contenções violentas, isolamento, desrespeito -, reproduz lógica colonial que produziu e produz certos corpos como não plenamente humanos (Quijano, 2005; Carneiro, 2005). Quando reconhece - mediante práticas dialógicas, respeito à autodeterminação, valorização de saberes - efetiva direitos que sempre foram devidos, mas sistematicamente negados (Kashindi, 2019; Cordeiro e Augusto, 2022).

***Muntu*: da ontologia à ética do fazer comunitário**

Cesar Faria da Silva (2017) apresenta *Muntu* como estatuto relacional da pessoa na cultura bantu. O conceito de *Muntu* (ou *Muntuismo*) é complexo, abrangendo definições ontológicas de *Muntu* como "força viva" (Tempels) ou "união vital" (Mulago) (Capita, 2023). Faria da Silva (2017), contudo, foca na contribuição específica que complementa Mandinga e *Ubuntu*: enquanto a Carta proclama princípios e *Ubuntu* explicita fundamentos ontológicos, *Muntu* desenvolve a ética do fazer que concretiza a relacionalidade em práxis. *Muntu* não designa indivíduo

isolado, mas pessoa-em-relação cuja humanidade se realiza mediante contribuição ao bem comum. A fórmula é precisa: "o *muntu* deve esforçar-se para integrar-se na comunidade com seu fazer em benefício dos outros, pois só este fazer o tornará pessoa" (Faria da Silva, 2017, p. 10).

A contribuição específica de *Muntu* está em evidenciar dimensão praxiológica da relacionalidade: não basta ser-em-relação (ontologia *Ubuntu*), é necessário *fazer-em-relação* (ética *Muntu*). Esta ênfase no *fazer* ético (Capita, 2023) distingue esta abordagem de outras do *Muntuismo* que focam em definições ontológicas mais inatas (Capita, 2023). O "ser pessoa", nesse sentido, não é uma realidade inata ou um atributo intrínseco, mas algo que se adquire, uma "progressão ontológica" que se alcança por meio da maturidade e do agir moral na comunidade (Faria da Silva, 2017). Há, portanto, dimensão ética constitutiva que exige agência: pessoa não é receptora passiva de vínculos, mas agente ativa que constrói, fortalece, transforma vínculos mediante seu fazer (Faria da Silva, 2017).

Na concepção bantu, "o africano não consegue conceber sua existência sem comunidade [...] Ser pessoa humana é pertencer a uma comunidade [...]" (Faria da Silva, 2017, p. 8). A pessoa descobre-se sempre já pertencendo, constituída por vínculos que precedem e excedem sua vontade individual. Contudo, o pertencimento não é passivo: exige participação ativa, contribuição concreta, fazer que beneficie o coletivo.

Esta compreensão contrasta radicalmente com individualismo liberal. No liberalismo, a pessoa é unidade autossuficiente definida por autonomia (Faria da Silva, 2017, p. 3); é um conceito ocidental de pessoa cujo fundamento é o *cogito ergo sum* fechado a tudo (Faria da Silva, 2017, p. 7). Esta lógica de racionalidade individual, ou *unencumbered self* (Mabota, 2019, p. 165), faz com que a comunidade apareça como ameaça potencial à liberdade individual (Faria da Silva, 2017, p. 3), resultando numa "fraca concepção de comunidade" (Sandel, 1982, p. 62 apud Mabota, 2019, p. 165). Em *Muntu*, ao contrário, a pessoa é nó de relações realizada na contribuição ao bem comum; comunidade não é ameaça, mas condição de possibilidade da existência humana. O *muntu* não é absorvido pela comunidade, mas deve estar a serviço da mesma (Faria da Silva, 2017, p. 3).

Para a socioeducação, *Muntu* oferece compreensão que transforma os objetivos das práticas educativas. Não se trata de produzir indivíduos autônomos,

adequados à norma branca. Trata-se de fortalecer a capacidade do adolescente de contribuir para o bem comum de sua comunidade. A educação, nesse sentido, não é tarefa apenas dos pais (ou do Estado), mas "de toda a comunidade", como afirma o provérbio "Para educar uma criança é preciso uma aldeia" (Faria da Silva, 2017). A pergunta central desloca-se de "como adequar esta pessoa adolescente à norma?" para "como esta pessoa adolescente pode contribuir para sua comunidade...?" (Faria da Silva, 2017).

Muntu fundamenta também priorização de medidas em meio aberto. Se a pessoa se realiza mediante fazer comunitário, arrancar pessoa adolescente de seu território, de sua família, de suas redes é violência ontológica que nega sua humanidade e impossibilita o fazer que a constitui como pessoa. Isso é especialmente crítico, dado que 49,1% dos adolescentes no sistema cumprem medida fora de seu município de residência (Levantamento Nacional SINASE, 2024). Privação de liberdade deve ser excepcionalíssima, brevíssima e, quando inevitável, deve manter vínculos com comunidade de origem.

Faria da Silva (2017; 2017) argumenta que *Muntu* oferece recursos para enfrentar a crise antropológica contemporânea marcada por egoísmo, utilitarismo e preocupação consigo mesmo que caracteriza neoliberalismo (Mabota, 2019). A cultura bantu pode contribuir para a recuperação do humanismo mediante valorização de respeito à vida, hospitalidade, solidariedade, respeito aos mais velhos, sentido do espiritual e transcendente, e participação comunitária.

Fundamentos relacionais para os direitos humanos: A síntese *Mandinga-Ubuntu-Muntu*

A articulação destas três perspectivas africanas oferece um sistema integrado de conhecimento que fundamenta a transformação epistemológica da socioeducação. A Carta Mandinga (1222): Fornece os *princípios normativos e sociais*. Proclama a igualdade radical de todas as vidas, a justiça como reparação coletiva de danos e a priorização das condições materiais (como a fome) sobre as liberdades abstratas (Nkogo Ondó, 2021). O *Ubuntu*: Fornece os *fundamentos ontológicos*. Define a pessoa não como um indivíduo isolado, mas como um ser-

sendo que se constitui na relação (*umuntu ngumuntu ngabantu*) (Ramose, 2002). É a base para a crítica descolonial que expõe a seletividade dos direitos humanos modernos (Kashindi, 2019). O *Muntu*: Fornece a *ética da práxis (o fazer)*. Complementa o *Ubuntu* ao afirmar que não basta *ser-em-relação*, é preciso *fazer-em-relação*. A humanidade é uma "progressão ontológica" que se realiza por meio da contribuição concreta para o bem comum (Faria da Silva, 2017). Juntas, estas filosofias convergem em princípios que redefinem os direitos humanos, focando na dignidade presente, na justiça restaurativa e na liberdade como autodeterminação responsável dentro da comunidade.

Estes princípios oferecem uma reorientação profunda para os direitos humanos no campo socioeducativo. A lógica hegemônica ocidental, baseada no individualismo liberal (Mabota, 2019), cai na "armadilha dos direitos" (Herrera Flores, 2009): foca-se em garantias formais, abstratas e individuais. Na socioeducação, essa lógica permite que o sistema funcione como campo de controle (Fernandes, Costa; Trejos-Castillo, 2025) e continue a violar direitos fundamentais.

A prova desta falha é documentada pelo próprio Levantamento Nacional SINASE (2024), que registra múltiplas e sistemáticas violações de direitos. Estas incluem o fracasso do Estado em proteger a vida, com o suicídio representando 59,1% dos óbitos no sistema; a quebra de vínculos familiares, com 49,1% das pessoas adolescentes cumprindo medida fora do seu município de residência (resultando em 27,1% que não recebem *nenhuma* visita); a negação do direito à educação por barreiras burocráticas (26,1% por falta de documentos); e o uso institucional da força (presente em 63% dos estados) (Levantamento Nacional SINASE, 2024). A socioeducação hegemônica usa o "direito" para disciplinar o indivíduo.

Em contraste, a perspectiva *Mandinga-Ubuntu-Muntu* redefine os direitos humanos a partir da *práxis* de luta pela dignidade (Herrera Flores, 2009). Com a Carta Mandinga (Nkogo Ondó, 2021), os direitos tornam-se *materiais* (o direito a não ter fome precede liberdades abstratas) e a justiça torna-se *restaurativa* (reparação coletiva). Com o *Ubuntu* (Ramose, 2002; Kashindi, 2019), os direitos tornam-se *ontológicos* e *inclusivos* – a dignidade não é uma promessa futura a ser alcançada pela "ressocialização", mas o reconhecimento presente da plena

humanidade. Com o *Muntu* (Faria da Silva, 2017), os direitos tornam-se a capacidade concreta de "fazer-em-relação" e contribuir para o bem comum, tornando a privação de liberdade uma violência ontológica.

Juntas, estas filosofias fundamentam uma socioeducação onde os direitos humanos deixam de ser uma ferramenta de disciplina individual e passam a ser a exigência de construir, coletivamente, condições de vida digna. Isto exige reconhecer a especificidade de cada território e afirmar a legitimidade dos saberes das comunidades negras e periféricas, alvos primários do sistema de controle (Vinuto, 2024; Cordeiro e Augusto, 2022). As epistemologias não-ocidentais não oferecem um modelo pronto, mas orientações ético-políticas para navegar neste campo em disputa (Quijano, 2005).

A anterioridade da Carta Mandinga, a sofisticação ontológica de *Ubuntu* e a profundidade praxiológica de *Muntu* evidenciam que sociedades não-ocidentais já articulavam sistemas completos de conhecimento sobre justiça (Nkogo Ondó, 2021; Ramose, 2002; Faria da Silva, 2017). Estes sistemas não se propõem como universais impostos, mas como *diversais* (Santos, 2023). Aprender com estas epistemologias não é uma busca por raízes essencializadas, pois a diáspora produziu culturas afro-diaspóricas próprias. *Ubuntu* e *Muntu* são relevantes porque seus princípios relacionais e comunitários dialogam profundamente com as experiências das comunidades periféricas brasileiras.

A transformação epistemológica do campo não virá da importação de modelos, mas da valorização dos saberes produzidos nas lutas por dignidade dos povos subalternizados. *Mandinga-Ubuntu-Muntu* ensinam, portanto, um método para a efetivação dos direitos humanos: escutar sabedorias não-hegemônicas, descentrar a Europa e EUA, pluralizar os fundamentos e territorializar as práticas (Kashindi, 2015; Kashindi, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma transformação epistemológica do campo socioeducativo brasileiro mediante o diálogo com sistemas completos de conhecimento não-ocidentais. A análise evidenciou que os fundamentos ocidentais dos direitos humanos e da socioeducação reproduzem lógicas coloniais que

transformam pessoas adolescentes – majoritariamente negras e periféricas – em "objetos de desvio" a serem corrigidos. As filosofias africanas *Mandinga–Ubuntu–Muntu* oferecem alternativas profundas que deslocam essa matriz.

A Carta Mandinga (1222), cinco séculos anterior às declarações europeias, já proclamava igualdade absoluta de todas as vidas, justiça como reparação coletiva e priorização das condições materiais sobre abstrações. *Ubuntu* fundamenta ontologicamente a pessoa como *ser-em-relação*, cuja dignidade está presente e não depende de adequação a padrões externos. *Muntu* complementa essa visão com uma ética do fazer comunitário, em que a humanidade se realiza na contribuição ao bem comum.

Estas perspectivas transformam decisivamente a socioeducação. A pessoa adolescente deixa de ser vista como indivíduo isolado com desvios a corrigir e passa a ser reconhecida como *muntu* – ser relacional que nunca deixou de pertencer à comunidade. A justiça não se resume à punição individual, mas à reparação coletiva dos danos e à transformação das condições que produzem violência. Liberdade não é adequação passiva a normas externas, mas capacidade de "fazer-em-relação" e contribuir para o bem comum.

A transformação proposta não é utópica, mas necessária e urgente. Enquanto o sistema socioeducativo permanece ancorado em epistemologias que produzem exclusão, continuará a perpetuar violações apesar dos avanços legislativos. Territorializar direitos humanos significa reconhecer saberes das comunidades periféricas, corporificar lutas concretas pela dignidade e fundar práticas em ontologias relacionais que já existem nas experiências das juventudes.

Reconhecemos os limites deste recorte. O artigo fundamenta uma análise conceitual-reflexiva e não apresenta uma etnografia comparativa das práticas socioeducativas. Ao centrar-se nas filosofias *Mandinga*, *Ubuntu* e *Muntu* como um sistema articulado, não aprofunda o diálogo com outras epistemologias afrodiaspóricas ou com os saberes dos povos originários, lacunas que apontam para reflexões futuras.

Como passos seguintes, esta análise aponta para a necessidade de investigações empíricas situadas que verifiquem como estes fundamentos relacionais já emergem (ou são impedidos) nas práticas quotidianas. Sugerem-se desenhos de pesquisa participativa com as pessoas adolescentes e investigações

sobre a formação de pessoas trabalhadoras que desloquem os seus próprios fundamentos epistêmicos.

O desafio é evidente: transformar não apenas práticas, mas os fundamentos que as sustentam. Apenas assim será possível uma socioeducação que efetivamente reconheça a plena humanidade presente – não futura ou condicional – das pessoas adolescentes e construa coletivamente condições dignas de vida para todos.

REFERÊNCIAS

BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Levantamento Nacional do Sistema Socioeducativo - SINASE. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024.

CAPITA, P. M. Muntuísmo e personalidade: um estudo complementar da ideia de pessoa na filosofia africana contemporânea. Revista ÁFRICA[S], Vol. 10, n. 19, 2023.

CARNEIRO, S. A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

CORDEIRO, S. R.; AUGUSTO, A. Política socioeducativa, colonialidade e extermínio de vidas negras. Mnemosine, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 2-18, 2022.

FARIA DA SILVA, C. O humanismo perdido e a contribuição da cultura bantu. Ensaios Filosóficos, Volume XV, julho de 2017.

FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P.; TREJOS-CASTILLO, E. En Brasil y Estados

Unidos: el minorismo como no lugar. Revista CES Psicología, v. 18, n. 2, p. 130-141, 2025.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HERRERA FLORES, J. A (re)invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KASHINDI, J. B. K. Metafísicas Africanas - Eu sou porque nós somos. Entrevista concedida a Ricardo Machado. IHU On-Line, São Leopoldo, n. 477, 16 nov. 2015.

KASHINDI, J. B. K. Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos: uma visão cruzada contra o racismo. Ensaios Filosóficos, Volume XIX, julho de 2019.

MABOTA, A. S. Ubuntu, uma Possibilidade de Alternativa ao Neoliberalismo como Fundamento das Relações Norte-Sul. 2019. Tese (Doutoramento em Filosofia Social e Política) - Universidade do Minho, Braga, 2019.

NKOGO ONDÓ, E. O legado da filosofia social do Império Mandinga: a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos. Capoeira – Revista de Humanidades e Letras, v. 7, n. 1, p. 234-244, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOSE, M. B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, M. B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

SANTOS, A. B. dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

VINUTO, J. "Sementes do mal": essencialização e agência na sustentação do racismo em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro. Tempo Social, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2024.

WARE, V. (ed.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.



Capítulo 15

**PRIORIDADE ABSOLUTA OU ABANDONO INSTITUCIONALIZADO? MÃES
ENCARCERADAS E AS CRIANÇAS FILHAS DO CÁRCERE NO BRASIL**

RAFAELLA MARTINS DE OLIVEIRA

Prioridade absoluta ou abandono institucionalizado? Mães encarceradas e as crianças filhas do cárcere no Brasil

Rafaella Martins de Oliveira⁴⁷

Resumo:

O presente artigo analisa o encarceramento feminino no Brasil sob a perspectiva do conceito gramsciano de Estado ampliado, com ênfase nos impactos sobre a primeira infância. A partir de uma articulação teórica entre os conceitos de sociedade política e sociedade civil em Gramsci, o Marco Legal da Primeira Infância e os dados sobre maternidade no cárcere, demonstra-se as contradições estruturais existentes no Estado brasileiro ao separar mães e filhos, comprometendo direitos fundamentais. A metodologia empregada se baseou em método hipotético-dedutivo, com revisão bibliográfica de fontes acadêmicas, análise documental de legislações e dados oficiais do sistema prisional brasileiro. Os resultados evidenciam que o encarceramento feminino, marcado por seletividade penal de gênero, raça e classe, viola os direitos da criança na primeira infância, período crítico do desenvolvimento humano. Constatou-se que o Estado brasileiro, na perspectiva de um Estado ampliado, ao articular coerção e consenso, ainda carece de efetividade na proteção integral preconizada pela legislação, uma vez que demanda políticas intersetoriais e medidas alternativas à prisão que considerem a maternidade e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Estado ampliado; Gramsci; Primeira infância; Encarceramento feminino; Maternidade no cárcere.

INTRODUÇÃO

O Brasil mantém-se entre os quatro países que mais encarceram mulheres no mundo, encontrando-se atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia, apresentando um crescimento alarmante de 656% entre 2000 e 2016 (Brasil, 2018). Dados mais recentes da Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENAPPEN indicam que, em dezembro de 2024, havia aproximadamente 29.137 mulheres em celas físicas no sistema prisional brasileiro (SENAPPEN, 2025), número que não inclui aquelas em regime de prisão domiciliar, cuja quantidade aumentou significativamente após decisões judiciais favoráveis à maternidade. Esse fenômeno adquire contornos ainda mais complexos quando se considera que 74% das mulheres encarceradas são mães (Brasil, 2018) e que 45% estão em

⁴⁷ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pós-Graduada na Escola da Magistratura de Ponta Grossa. Pós Graduada em Licitações e Contratos Administrativos pela Faculdade Pólis Civitas. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Advogada Pública no Município de Piraí do Sul. E-mail: rmoliveira@uepg.br.

prisão provisória, sem condenação definitiva (Brasil, 2018). A intersecção entre encarceramento feminino e maternidade evidencia uma problemática que transcende as fronteiras do sistema prisional, atingindo diretamente as crianças que se encontram na primeira infância, período este tido como fundamental para o desenvolvimento humano integral.

A primeira infância, conforme a Lei nº 13.257/2016, denominada de Marco Legal pela Primeira Infância – MPLI, é compreendida como o período que abrange os primeiros seis anos completos de vida da criança e se constitui como uma fase crucial na qual se estabelecem as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional e social desse público (Brasil, 2016). A ruptura do vínculo materno-infantil nesse período, provocada pelo encarceramento, gera consequências potencialmente irreversíveis para o desenvolvimento da criança, o que leva à configuração do que se pode denominar de dupla punição: à mãe, pela privação de liberdade; à criança, pela violação de direitos fundamentais (Leal *et al.*, 2016).

O conceito gramsciano de Estado ampliado oferece instrumental teórico de relevo para compreender essa problemática. Para Gramsci, o Estado não se limita aos aparelhos coercitivos (sociedade política), mas se amplia ao incorporar a sociedade civil, esfera na qual se articulam hegemonia e consenso (Gramsci, 2000). Essa formulação permite analisar como o Estado brasileiro, em seu sentido integral, atua na gestão da maternidade encarcerada, articulando instituições repressivas (sistema prisional, judiciário) e organismos da sociedade civil (ONGs, movimentos sociais), produzindo contradições entre o discurso de proteção à infância e a prática de separação compulsória de mães e filhos.

Contudo, a aplicação do conceito de Estado ampliado ao contexto brasileiro demanda problematização atenta. Gramsci desenvolveu essa categoria analítica para compreender sociedades capitalistas ocidentais desenvolvidas, caracterizadas por forte presença de organizações da sociedade civil e relativa estabilidade democrática. O Brasil, por sua vez, apresenta particularidades que exigem adaptação conceitual: uma sociedade civil historicamente frágil e frequentemente subordinada ao Estado, herança autoritária persistente, democracia recente e instável, além de desigualdades estruturais profundas. Como observa Coutinho (1999), a "via prussiana" de modernização brasileira produziu um Estado hipertrofiado e uma sociedade civil débil, o que problematiza a noção de

"equilíbrio" entre sociedade política e sociedade civil pressuposta no conceito gramsciano original. Assim, torna-se necessário investigar em que medida o conceito de Estado ampliado, elaborado para sociedades de capitalismo avançado, pode iluminar a compreensão do encarceramento feminino em uma sociedade periférica, marcada por autoritarismo, racismo estrutural e desigualdades abissais.

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente, à luz do conceito de Estado ampliado de Gramsci e de suas possibilidades e limites no contexto brasileiro, como se configuram as relações entre encarceramento feminino, primeira infância e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Busca-se compreender as contradições entre o marco legal de proteção à infância e a realidade do sistema prisional, bem como identificar os impactos do encarceramento materno sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância.

Justifica-se a relevância deste estudo pela urgência em dar visibilidade a essa população vulnerabilizada e pela necessidade de fundamentar políticas públicas que articulem direito penal, assistência social e proteção à infância. Ademais, a reflexão crítica sobre a aplicabilidade do conceito gramsciano de Estado ampliado ao Brasil contribui para o aprimoramento teórico-metodológico dos estudos sobre Estado, políticas públicas e questões sociais em sociedades periféricas.

A presente pesquisa adota o **método hipotético-dedutivo**, partindo da seguinte hipótese: o Estado brasileiro, em sua dimensão ampliada (sociedade política + sociedade civil), produz contradições estruturais ao articular discursos de proteção à primeira infância com práticas sistemáticas de encarceramento de mulheres-mães, violando direitos fundamentais tanto das mulheres quanto das crianças. Para testar e problematizar essa hipótese, procedeu-se à revisão bibliográfica e análise documental. A **triangulação metodológica** entre teoria gramsciana, marco normativo e dados empíricos permite confrontar a hipótese inicial com evidências empíricas, identificando confirmações, refutações parciais e necessidades de refinamento teórico.

Reconhece-se que a ausência de pesquisa empírica primária (entrevistas, observação participante) constitui limitação significativa, compensada parcialmente pela análise de dados secundários robustos, extraídos do Infopen Mulheres (2018) e do SENAPPEN (2024), bem como pela literatura baseada em pesquisas de

campo. Ademais, a incompletude e inconsistência dos dados oficiais sobre mulheres encarceradas e seus filhos impõem restrições às análises quantitativas, evidenciando, paradoxalmente, a própria invisibilização dessas populações pelo Estado.

PRIMEIRA INFÂNCIA E O ENCARCERAMENTO DAS MÃES: especificidades e contradições

A primeira infância, definida como o período que abrange do nascimento aos seis anos completos de vida, constitui fase fundamental do desenvolvimento humano, na qual se estabelecem as bases neuronais, cognitivas, emocionais e sociais que perduram por toda a existência (Brasil, 2016). Estudos consolidados no campo da neurociência e da psicologia do desenvolvimento demonstram que experiências vivenciadas nesse período exercem impacto duradouro sobre a arquitetura cerebral e sobre as capacidades futuras do indivíduo.

A teoria do apego, desenvolvida inicialmente por John Bowlby e expandida por Mary Ainsworth, estabelece a importância fundamental dos vínculos afetivos precoces para o desenvolvimento saudável da criança. A qualidade da relação entre cuidador primário (geralmente a mãe) e bebê nos primeiros anos de vida influencia a formação de padrões de vinculação que afetam relacionamentos futuros, capacidade de regulação emocional e saúde mental (Bowlby, 1989).

No Brasil, o reconhecimento da importância da primeira infância culminou na aprovação da Lei nº 13.257/2016, denominada de Marco Legal da Primeira Infância – MPLI, que estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas a essa faixa etária. A legislação parte do princípio de que "a primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança" (Brasil, 2016) e estabelece a prioridade absoluta na garantia dos direitos da criança, conforme preconizado pelo artigo 227 da Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Dentre os avanços mais significativos do MPLI e como forma de atender ao que se pretende com o presente estudo, destaca-se a previsão de substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar para gestantes e mães de crianças de até 12 anos, ante o reconhecimento de que a prisão da mãe não retira da criança o

direito do contato materno e da manutenção dos vínculos afetivos. Tendo em vista essa lógica, a Lei nº 13.257/2016 promoveu alteração na Lei nº 8.068/1990, incluindo, em seu artigo 8º, o §10º, que passou a ter a seguinte redação: "incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho" (Brasil, 2016).

No âmbito judicial, por sua vez, o Conselho Nacional de Justiça – CNJ lançou em 2019 o Pacto Nacional da Primeira Infância, que integra atualmente 312 instituições dos três poderes, da sociedade civil, do setor empresarial e de organismos internacionais, ampliando o compromisso com a atenção integrada requerida para garantia dos direitos humanos na primeira infância (CNJ, 2023). A Resolução nº 470/2022 do CNJ criou a Política Judiciária Nacional para a Primeira Infância, representando, segundo gestores do CNJ, "uma revolução no Judiciário" pela disposição de integração de diversos segmentos na elaboração de planos de atuação para garantia dos direitos das crianças (CNJ, 2022).

Pesquisas médicas e psicológicas corroboram a importância da manutenção dos vínculos na primeira infância. Estudos apontam que a separação mãe-bebê antes dos três anos de idade pode resultar, na fase adulta, em propensão à depressão, transtornos de personalidade borderline antissocial, dependência química, hipertensão arterial e diabetes (Rosa; Lopes; Melo, 2010). Na infância, os prejuízos manifestam-se em déficits cognitivos com significativos comprometimentos de aprendizagem, transtornos de estresse pós-traumático, enureses, transtorno de ansiedade, déficit de atenção e transtornos de comportamento (Bocknek *Et Al.*, 2009; Murray *Et Al.*, 2012; Poehlmann *et al.*, 2010).

Ante a necessidade de atenção a manutenção dos vínculos das crianças na primeira infância com as genitoras, destaca-se que a situação do encarceramento de mulheres com filhos, que abrange também crianças e adolescentes, atinge, de modo mais direto e sensível as crianças pequenas, sobretudo aquelas que se encontram na primeira infância.

Destaque-se que, no Brasil, o encarceramento feminino no Brasil apresenta características específicas que o diferenciam substantivamente da prisão masculina. Segundo dados do Infopen Mulheres de 2018, a população carcerária

feminina cresceu 656% entre 2000 e 2016, alcançando 42.355 mulheres privadas de liberdade (Brasil, 2018). Dados mais recentes da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), referentes ao 17º ciclo do SISDEPEN (segundo semestre de 2024), indicam 29.137 mulheres em celas físicas (SENAPPEN, 2025). Embora haja aparente redução numérica, é fundamental considerar que mulheres em prisão domiciliar não estão incluídas nessa contagem, que a decisão do HC 143.641/STF favoreceu a conversão de prisões em domiciliares para mães e que permanecem lacunas e inconsistências metodológicas na coleta de dados. Independentemente das oscilações numéricas, o Brasil mantém-se entre os quatro países que mais encarceram mulheres no mundo, atrás de Estados Unidos, China e Rússia.

O perfil das mulheres encarceradas revela a seletividade do sistema penal brasileiro. Dados consolidados do Infopen Mulheres (2018) e SENAPPEN (2024) demonstram que:

- **Raça/cor:** 62-63,55% são negras (pardas + pretas), evidenciando sobrerrepresentação em relação à população geral (55% de negros no Brasil);
- **Faixa etária:** Segundo dados de 2024, 79,4% têm entre 18 e 34 anos, sendo: 23,2% entre 18-24 anos; 21,5% entre 25-29 anos; 34,7% entre 30-34 anos – concentração em idade jovem e produtiva;
- **Escolaridade:** 44-45% não completaram o ensino fundamental; 62,4% não completaram o ensino médio;
- **Estado civil:** 62% são solteiras;
- **Maternidade:** 74% são mães, muitas como únicas ou principais responsáveis pelo sustento familiar;
- **Situação jurídica:** 45% estão em prisão provisória, sem condenação definitiva;
- **Tipo de crime:** 54-68% por envolvimento com tráfico de drogas, sendo que 70% das condenadas cumprem penas de até 8 anos, indicando posições subalternas na hierarquia do tráfico.

Como observam Germano, Monteiro e Liberato (2018), a criminalização da mulher está intrinsecamente relacionada à feminização da pobreza e às

desigualdades de gênero. As mulheres encarceradas são, majoritariamente, mães solteiras, chefes de família, com baixa escolaridade e pouco acesso a emprego formal, que recorrem ao tráfico de drogas como estratégia de subsistência familiar. Muitas vezes, seu envolvimento no crime está mediado por relações afetivas com companheiros envolvidos no tráfico, ocupando funções de "mulas" ou realizando pequenos transportes de drogas.

A arquitetura prisional e a gestão dos estabelecimentos penais reproduzem a invisibilidade das necessidades femininas. Segundo dados de 2021-2024, das aproximadamente 1.549 unidades prisionais brasileiras, apenas 138-231 (7-8%) são exclusivamente femininas, enquanto 231-239 (17%) são mistas, com alas ou celas femininas em estabelecimentos originalmente masculinos, e cerca de 1.180 (74-76%) são masculinas (SENAPPEN, 2024). Como destaca Santa Rita (2007), as unidades penais para mulheres, arquitetonicamente, não consideram suas peculiaridades, pois são construídas para abrigar homens.

No que concerne à maternidade no cárcere, os dados são ainda mais preocupantes. Segundo o Infopen Mulheres 2018, apenas 14,2% das unidades que recebem mulheres possuem espaço para gestantes e lactantes, 3,2% têm berçário ou centro de referência materno-infantil e somente 0,66% possuem creche (BRASIL, 2018). Segundo levantamento de Leal *et al.* (2016), em junho de 2014, 2% das mulheres encarceradas estavam grávidas e cerca de 400 crianças (das quais 370 com menos de 1 ano) viviam com suas mães em prisões brasileiras. Dados atualizados sobre crianças nas prisões permanecem escassos, evidenciando a persistente invisibilização dessa população.

Pesquisa realizada em quatro estados brasileiros revelou que "os mecanismos disciplinares característicos do penitenciário, ao se integrar às práticas de controle de si que as mulheres-mães realizam em função do cuidado e proteção dos filhos, vulnerabilizam concretamente essas mulheres, expondo tanto elas quanto seus filhos a sofrimentos psíquicos e morais" (DIUANA *et al.*, 2016, p. 2123). As condições insalubres do ambiente prisional, a falta de assistência pré-natal adequada, os partos realizados sob escolta policial (muitas vezes com algemas) e a separação abrupta entre mãe e filho após os primeiros meses caracterizam violações sistemáticas de direitos humanos.

O marco normativo para proteção da maternidade no cárcere inclui a Lei nº 11.942/2009, que alterou a Lei de Execução Penal para assegurar condições mínimas de assistência às mães presas e aos recém-nascidos, a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (Portaria Interministerial nº 210/2014) e as Regras de Bangkok (Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras), adotadas pela ONU em 2010. Apesar desse arcabouço legal, sua efetivação permanece como desafio.

Um marco jurisprudencial significativo foi o julgamento do *Habeas Corpus* Coletivo nº 143.641/SP pelo Supremo Tribunal Federal em fevereiro de 2018. A Segunda Turma do STF determinou a substituição da prisão preventiva por domiciliar de todas as mulheres presas, gestantes, puérperas ou mães de crianças de até 12 anos ou de pessoas com deficiência, excetuados casos de crimes praticados mediante violência ou grave ameaça, contra seus descendentes, ou situações excepcionalíssimas devidamente fundamentadas (Brasil, 2018). Como destacou o Ministro Ricardo Lewandowski em seu voto, o HC coletivo reconheceu que "a situação em análise viola o artigo 227 da Constituição, que estabelece prioridade absoluta na proteção às crianças" e que "o legislador tem se revelado sensível a essa realidade" ao editar o Marco Legal da Primeira Infância.

Ante o perceptível conflito existente entre o direito à convivência familiar de crianças na primeira infância que são filhas de mães presas e a necessidade de desenvolvimento junto a mãe e o direito à criança não ser encarcerada, escancara-se a necessidade de que se reflita, à luz da teoria do Estado Ampliado de Gramsci, como se compatibiliza, no Brasil, a aplicabilidade do direito de punir e a atenção que deve ser dispensada à proteção integral da criança, sobretudo aquela na primeira infância.

O ESTADO AMPLIADO E A GESTÃO DA MATERNIDADE ENCARCERADA

O conceito de Estado ampliado representa uma das contribuições mais significativas de Antonio Gramsci para a teoria política marxista. Diferentemente da concepção clássica que identifica o Estado exclusivamente com seus aparelhos

repressivos, Gramsci elabora uma formulação mais complexa, na qual "Estado = sociedade política + sociedade civil, quer dizer, hegemonia revestida de coerção" (Gramsci, 2000, p. 244). Essa definição, que ficou conhecida como Estado ampliado ou Estado integral após a obra de Christine Buci-Glucksmann (1980), revela a natureza dual do Estado nas sociedades capitalistas desenvolvidas.

A sociedade política compreende o conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência, incluindo governo, administração pública, forças armadas, polícia e sistema judiciário (Coutinho, 1999). Já a sociedade civil é constituída por organismos "privados" (escolas, igrejas, sindicatos, meios de comunicação, organizações culturais) responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias, pela formação de consenso e pela direção intelectual e moral da sociedade (Gramsci, 2000).

Como observam estudiosos gramscianos, "a sociedade civil é indissociável dos aparelhos privados de hegemonia – as formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser, de sociabilidade e de cultura, adequadas aos interesses hegemônicos" (Fontes, 2010, p. 134). Não há, portanto, oposição dicotômica entre sociedade civil e Estado, mas uma relação orgânica na qual ambas as esferas se articulam na manutenção ou transformação da hegemonia vigente.

A hegemonia, conceito central no pensamento gramsciano, refere-se à capacidade de uma classe social de exercer direção intelectual e moral sobre o conjunto da sociedade, combinando coerção e consenso (Acanda, 2006). Conforme sistematizado por Gruppi (1978), a hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social. Nesse processo, os intelectuais orgânicos desempenham papel fundamental como funcionários da hegemonia, elaborando e disseminando concepções de mundo que naturalizam a dominação (Gramsci, 2000).

A transposição do conceito de Estado ampliado para a análise da realidade brasileira, contudo, exige cuidados teórico-metodológicos. Gramsci elaborou suas categorias a partir da observação de sociedades europeias ocidentais que, nas primeiras décadas do século XX, caracterizavam-se pela forte presença de organizações da sociedade civil (sindicatos, partidos de massa, associações

culturais), a relativa estabilidade democrático-liberal e o capitalismo desenvolvido com classe operária organizada.

O Brasil, ao contrário, apresenta trajetória histórica marcadamente distinta. Como analisa Coutinho (1999), a formação social brasileira processou-se mediante "via prussiana" ou "revolução passiva", caracterizada por transformações "pelo alto", sem rupturas revolucionárias, com exclusão sistemática das classes subalternas dos processos decisórios. Resultou daí um **Estado hipertrofiado**, com forte tradição autoritária e intervencionista, e uma **sociedade civil historicamente débil**, marcada pela fragmentação, dependência em relação ao Estado e fragilidade organizativa das classes trabalhadoras.

Essa configuração problematiza a noção de "equilíbrio" entre sociedade política e sociedade civil pressuposta no conceito gramsciano original. No Brasil, como observa Nogueira (2003), a sociedade civil apresenta-se ora subordinada ao Estado, ora oscilante entre autonomia e cooptação, raramente constituindo arena equivalente à sociedade política na disputa hegemônica. Ademais, a redemocratização pós-1988, embora tenha ampliado espaços de participação, não rompeu completamente com práticas autoritárias, clientelistas e patrimonialistas enraizadas no aparelho estatal.

No campo específico das políticas penais e do encarceramento, essas particularidades tornam-se ainda mais evidentes. O sistema de justiça criminal brasileiro opera historicamente como instrumento de controle das classes subalternas (Flauzina, 2006). A seletividade penal não resulta apenas de "desvios" ou "falhas" do sistema, mas constitui sua própria racionalidade, voltada à gestão diferencial de populações (Batista, 2011). Nesse contexto, a sociedade civil, mesmo quando organizada em defesa de direitos humanos, enfrenta limites estruturais em sua capacidade de confrontar o aparato repressivo estatal.

Não obstante essas ressalvas, o conceito de Estado ampliado mantém validade heurística para a análise brasileira, já que tal conceito permite compreender: a) como se articulam coerção (prisões, polícia, judiciário) e consenso (mídia, discursos sobre segurança pública, naturalização do punitivismo) na reprodução do encarceramento em massa; b) como organismos da sociedade civil (ONGs, movimentos sociais, academia) disputam hegemonia, produzindo narrativas contra-hegemônicas sobre criminalidade, punição e direitos; c) como o

Estado, em sentido amplo, gere contradições entre discursos oficiais (proteção à infância, direitos humanos) e práticas concretas (encarceramento de mães, violação de direitos).

Desse modo, o conceito de Estado ampliado não será aplicado de forma mecânica, mas como instrumental analítico a fim de identificar tensões, contradições e disputas em torno do encarceramento feminino e da primeira infância.

A relevância do conceito de Estado ampliado, assim problematizado, para a análise do encarceramento feminino, reside em sua capacidade de revelar como o controle sobre os corpos e a maternidade se opera não apenas via coerção (prisões, leis punitivas), mas também mediante a construção de consensos sobre o que constitui "boa" ou "má" maternidade, sobre quem merece proteção do Estado e quem deve ser punido. Como destaca Nogueira (2003), o Estado ampliado permite compreender as relações complexas entre instituições estatais e organismos da sociedade civil na formulação e execução de políticas públicas, evidenciando disputas de hegemonia em torno de questões como direitos da mulher, proteção à infância e política criminal, ainda que no Brasil essas disputas ocorram em terreno profundamente desigual, com predomínio estrutural dos aparelhos repressivos sobre as organizações populares.

Partindo da perspectiva gramsciana, a sociedade política se manifesta em relação ao encarceramento feminino por meio do sistema prisional, do judiciário, do Ministério Público e das forças policiais, instituições estas que detêm o monopólio legal da coerção. A análise desses aparelhos revela como o Estado, em seu sentido estrito, reproduz e amplifica desigualdades de gênero, raça e classe ao criminalizar seletivamente mulheres, sobretudo pobres e negras, majoritariamente mães, envolvidas em delitos não violentos relacionados ao tráfico de drogas.

O sistema prisional brasileiro, declarado em "estado de coisas inconstitucional" pelo STF na ADPF 347, caracteriza-se por condições degradantes, superlotação crônica e sistemática violação de direitos humanos. Para as mulheres, essas violações adquirem contornos específicos relacionados à maternidade. Pesquisa de Leal *et al.* (2016) demonstrou que 89% das mulheres já estavam grávidas no momento da prisão e dois terços não desejaram a gravidez. Durante a hospitalização para o parto, 15% relataram ter sofrido algum tipo de

violência verbal, psicológica ou física. A assistência pré-natal foi inadequada para 36% das mães encarceradas.

Como observam Diuana *et al.* (2016), o ambiente prisional é incompatível com o desenvolvimento infantil saudável. As crianças que permanecem com suas mães nas unidades prisionais ficam sujeitas às mesmas condições de confinamento, privadas de espaços lúdicos, expostas a situações de tensão e violência, e com acesso limitado a estímulos adequados ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Configura-se, assim, o que se denomina "dupla punição": a mãe é penalizada pela privação de liberdade e a criança, pela violação de seu direito ao desenvolvimento integral.

O judiciário, por sua vez, tem desempenhado papel ambíguo. Pesquisa jurisprudencial realizada por Stella (2015) analisou decisões de tribunais brasileiros entre 2002 e 2012, identificando apenas 122 documentos relativos à maternidade na prisão dentre 3.720 ementas localizadas, o que sugere invisibilidade do tema na instância judicial. Grande parte dos julgados referia-se a tráfico de drogas, abordando o caráter hediondo associado ao delito e aplicando medidas de encarceramento, apesar de a maioria das presas ser primária e provisória. Pedidos de prisão domiciliar e de liberdade provisória eram, em sua maioria, indeferidos, com o argumento de que "o direito indisponível da criança à amamentação, à saúde e à convivência com a mãe, por vezes, é limitado diante do discurso de garantia da ordem e segurança pública" (Stella, 2015, p. 611).

As contradições entre legislação protetiva e prática institucional evidenciam-se também na ausência de políticas públicas efetivas. Apesar do arcabouço normativo que assegura direitos às gestantes e mães encarceradas, a infraestrutura prisional permanece inadequada, com carência de berçários, creches, profissionais especializados e programas de apoio à maternidade. Como destaca o Ministério da Justiça e Segurança Pública (2018), a maioria dos estabelecimentos prisionais femininos resulta de adaptações de unidades masculinas ou de outras edificações, impossibilitando adequação às demandas específicas das mulheres. Os dados de 2024 não indicam melhorias substanciais nessa infraestrutura, mantendo-se a situação de precariedade estrutural denunciada em 2016-2018.

No que se refere à esfera da sociedade civil, enquanto esfera dos aparelhos privados de hegemonia, por sua vez, esta constitui espaço de articulação e disputa em torno da questão do encarceramento feminino e da proteção à primeira infância. Organizações não governamentais, movimentos feministas, entidades de direitos humanos, grupos religiosos e coletivos de apoio a mulheres encarceradas atuam tanto na assistência direta quanto na incidência política, produzindo narrativas contra-hegemônicas que tensionam o punitivismo predominante.

Contudo, é fundamental reconhecer as especificidades da sociedade civil brasileira nesse campo. As organizações que atuam em defesa de direitos das pessoas encarceradas enfrentam estigmatização social, restrições de acesso às unidades prisionais, escassez de recursos e, frequentemente, hostilidade de setores do próprio aparato estatal. Organizações como o Coletivo de Advogados em Direitos Humanos (CADHu), impetrante do HC 143.641, o Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD), a Pastoral Carcerária e o coletivo pernambucano Liberta Elas exemplificam essa atuação. Esses organismos realizam acompanhamento jurídico, visitação, apoio psicossocial, produção de dados e pesquisas, formação de agentes públicos e campanhas de sensibilização, buscando dar visibilidade à situação das mães encarceradas e de seus filhos. Suas práticas, contudo, operam em condições adversas com recursos limitados, dependência de financiamentos externos, dificuldades de acesso às unidades prisionais e constantes ameaças e retrocessos nas políticas públicas.

Movimentos feministas têm desempenhado papel fundamental na desnaturalização da prisão de mulheres e na crítica ao modelo punitivista. Autoras como Angela Davis (2018) questionam a própria funcionalidade das prisões, propondo uma perspectiva abolicionista que reconhece o encarceramento como mecanismo de perpetuação de desigualdades raciais, de gênero e de classe. No Brasil, pesquisadoras e ativistas têm articulado as categorias de gênero, raça e classe para compreender o encarceramento feminino como expressão do racismo estrutural, do patriarcado e da necropolítica que caracterizam a sociedade brasileira (Germano; Monteiro; Liberato, 2018).

O papel da academia e das universidades também merece destaque. Pesquisas realizadas em diferentes áreas têm produzido conhecimento sobre as

condições das mulheres e crianças no cárcere, fundamentando a incidência política e a formulação de políticas públicas.

Organismos internacionais como ONU, UNICEF e organizações de direitos humanos também integram essa rede de atores da sociedade civil, pressionando o Estado brasileiro a cumprir tratados e convenções internacionais, como as Regras de Bangkok e a Convenção sobre os Direitos da Criança. O Pacto Nacional da Primeira Infância, coordenado pelo CNJ e que reúne 312 instituições, exemplifica essa articulação entre Estado e sociedade civil na formulação de políticas para a primeira infância.

No entanto, é fundamental reconhecer que a sociedade civil não é homogênea. Coexistem nessa esfera, conforme a perspectiva gramsciana, aparelhos de hegemonia e de contra-hegemonia. Ao lado das organizações que defendem direitos das mulheres encarceradas e de seus filhos, há setores que propagam discursos punitivistas, defendem o endurecimento penal e naturalizam a separação entre mães e filhos. Meios de comunicação frequentemente reproduzem estereótipos sobre mulheres criminosas, contribuindo para estigmatização e dificultando a construção de consensos em torno de políticas de desencarceramento.

Setores conservadores da sociedade civil, incluindo determinados grupos religiosos, associações de vítimas e movimentos de "lei e ordem", atuam como aparelhos de hegemonia do projeto punitivista, construindo consensos favoráveis ao encarceramento em massa e contrários a medidas alternativas. Esses setores frequentemente dispõem de maior acesso aos meios de comunicação de massa, maior capacidade de mobilização e maior proximidade com setores do aparato estatal, o que lhes confere vantagem na disputa hegemônica.

A disputa hegemônica manifesta-se, portanto, nas narrativas sobre maternidade, criminalidade e punição. De um lado, discursos que essencializam a maternidade e demonizam mulheres que "abandonam" seus filhos para o crime. De outro, análises que contextualizam o envolvimento feminino em atividades ilícitas nas desigualdades estruturais e propõem alternativas ao encarceramento que considerem as responsabilidades de cuidado e o interesse superior da criança. Essa disputa ocorre, porém, em terreno profundamente desigual, no qual os

aparelhos hegemônicos do Estado ampliado dispõem de recursos materiais e simbólicos imensamente superiores aos das organizações contra-hegemônicas.

Ante o contexto apresentado, tem-se que a articulação entre sociedade política e sociedade civil no Estado ampliado produz e reproduz ideologias sobre maternidade que operam como mecanismos de controle social sobre os corpos das mulheres. O conceito de "boa mãe" (abnegada, presente, protetora) funciona como padrão normativo a partir do qual se julga e se pune o desvio. Mulheres que transgridem a lei penal são duplamente estigmatizadas, seja como criminosas ou como "mães desnaturadas" que falharam em seu papel social.

Como observa Rosa, Lopes e Melo (2010), a sociedade atribui à mulher a responsabilidade primordial pelos cuidados dos filhos, tornando-a "o único parceiro mais estável" das crianças. Quando essas mulheres são encarceradas, a desagregação familiar é significativamente maior do que no caso de prisão masculina. Pesquisas demonstram que, enquanto homens presos recebem visitas regulares de suas companheiras e familiares, mulheres encarceradas experimentam abandono, uma vez que a maioria dos companheiros não as visita e muitas não recebem qualquer visita, encontrando-se em total desamparo (Rosa; Lopes; Melo, 2010).

Essa diferenciação revela como o patriarcado estrutura as relações sociais dentro e fora da prisão. O cuidado com crianças é naturalizado como responsabilidade feminina. Quando a mãe está presa, avós maternas geralmente assumem os netos, sobrecarregando mulheres mais velhas que já enfrentam suas próprias vulnerabilidades. O pai biológico raramente assume a criação dos filhos, evidenciando a persistência de desigualdades de gênero na distribuição das responsabilidades de cuidado (Rosa; Lopes; Melo, 2010).

O ideal de maternidade opera também na construção de hierarquias entre as próprias mulheres encarceradas. Aquelas que mantêm vínculos com os filhos são vistas como mais "recuperáveis", ao passo que as que perderam a guarda ou têm filhos institucionalizados carregam estigma adicional.

A intersecção entre maternidade, criminalidade e marcadores sociais de raça e classe é fundamental para compreender o fenômeno. Como demonstram os dados do Infopen e da SENAPPEN, as mulheres encarceradas são majoritariamente negras (62-63,55%), jovens (79,4% entre 18-34 anos), pobres e

com baixa escolaridade (44% sem ensino fundamental completo) (Brasil, 2018; SENAPPEN, 2025). A criminalização dessas mulheres não é neutra, mas expressa a seletividade de um sistema penal que pune com mais rigor condutas associadas à pobreza e que incide desproporcionalmente sobre populações historicamente marginalizadas.

A maternidade no cárcere torna-se, assim, instrumento de controle não apenas sobre a mulher presa, mas sobre sua família e comunidade. A ameaça de perda da guarda dos filhos, a impossibilidade de exercer cuidados maternos e a vigilância constante sobre suas práticas de cuidado dentro da prisão constituem formas de violência simbólica e material que se somam à privação de liberdade. A hegemonia vigente naturaliza essas violações, construindo consensos em torno da ideia de que "a prisão é necessária" para garantir a "ordem social", mesmo quando essa ordem se sustenta sobre desigualdades abissais. A ideologia da "segurança pública" sobrepõe-se aos direitos fundamentais de mulheres e crianças, legitimando o Estado de exceção permanente que caracteriza o sistema prisional brasileiro.

Aqui, novamente, as especificidades brasileiras se fazem presentes. A construção hegemônica em torno do punitivismo não opera apenas mediante consenso, como nas sociedades ocidentais analisadas por Gramsci, mas mediante combinação de coerção explícita, violência estrutural e consensos frágeis, constantemente ameaçados e reforçados pela presença ostensiva dos aparelhos repressivos. O racismo estrutural, herdado da escravidão e jamais superado, funciona como elemento articulador dessa hegemonia, naturalizando o encarceramento em massa da população negra, incluindo mulheres negras e suas crianças.

IMPACTOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: análise à luz do Estado ampliado

A primeira infância, período de intenso desenvolvimento neurológico e emocional, é marcada pela necessidade de vínculos estáveis e de ambiente facilitador para o crescimento saudável, conforme visto anteriormente. O encarceramento materno, ao provocar ruptura abrupta ou impedimento da

formação adequada desses vínculos, compromete dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil.

Estudos internacionais sobre encarceramento dos pais e repercussões para os filhos descrevem que as crianças que vivenciam o contexto da prisão são marcadas por condições de invisibilidade como sujeitos de direitos e não recebem assistências adequadas. Isso tem repercussão na saúde infantil, evidenciada por transtornos de estresse pós-traumático, enureses, transtorno de ansiedade, déficit de atenção e transtornos de comportamento (Bocknek *et al.*, 2009; Murray *et al.*, 2012; Poehlmann *et al.*, 2010).

Para as crianças que permanecem com suas mães nas unidades prisionais nos primeiros meses de vida, os riscos são de outra ordem, mas igualmente preocupantes. O ambiente prisional, caracterizado por confinamento, ruídos, tensões, violência e carência de estímulos adequados, é absolutamente incompatível com as necessidades de desenvolvimento de um bebê. Como observam os profissionais de saúde entrevistados por Diuana *et al.* (2016), as crianças dentro do sistema prisional apresentam problemas de pele (assaduras, brotoejas), dificuldades relacionadas às condições climáticas inadequadas das celas, e necessitam de encaminhamentos frequentes a serviços de saúde externos, sempre sob escolta policial.

A alimentação das crianças também é comprometida. Embora o aleitamento materno seja reconhecido como direito da criança e da mãe, as condições do cárcere dificultam a amamentação exclusiva. Estudo de análise da produção científica sobre aleitamento materno em situação de cárcere no Brasil identificou que as pesquisas focalizaram a vivência das mães sem questionar as formas práticas e históricas do aprisionamento, especialmente sobre corpos negros, femininos e pobres (Nascimento *et al.*, 2024).

Quando ocorre a separação, geralmente após os seis meses ou um ano de vida da criança (período que varia entre os Estados), o trauma pode ser ainda mais intenso. Relatos de mulheres encarceradas revelam o sofrimento extremo desse momento tanto para mães quanto para bebês que já estabeleceram vínculo.

Para crianças que não permanecem com as mães no cárcere, a situação não é menos problemática. Muitas são institucionalizadas em abrigos ou entregues a familiares que nem sempre têm condições adequadas para criá-las. A

instabilidade nos cuidados, a multiplicidade de cuidadores e a fragilização dos vínculos afetam profundamente o desenvolvimento emocional e cognitivo dessas crianças. A ausência de dados sistemáticos sobre o destino dessas crianças (quantas são institucionalizadas, quantas vivem com familiares, em que condições) evidencia a invisibilização dessa população pelo Estado brasileiro, mesmo após o Marco Legal da Primeira Infância e as decisões do STF.

Ademais, a análise do encarceramento feminino e seus impactos sobre a primeira infância à luz do conceito de Estado ampliado revela contradição fundamental: enquanto o marco legal brasileiro estabelece proteção integral às crianças como prioridade absoluta, a prática do Estado, em suas dimensões coercitiva (sociedade política) e consensual (sociedade civil), produz sistematicamente violações a esses direitos.

O MPLI aprofunda o arcabouço protetivo contido na Constituição de 1988 e no ECA, ao reconhecer a especificidade dos primeiros seis anos de vida e ao determinar medidas concretas para proteção de crianças cujas mães estão encarceradas, incluindo a previsão de substituição da prisão preventiva por domiciliar.

No entanto, a implementação dessas normativas esbarra em obstáculos estruturais e ideológicos. A ausência de políticas intersetoriais efetivas, que articulem sistema de justiça, sistema prisional, assistência social, saúde e educação, resulta em fragmentação da proteção. Cada sistema opera com lógicas próprias, frequentemente contraditórias: enquanto a assistência social tem como princípio a manutenção dos vínculos familiares, o sistema prisional os rompe; enquanto a saúde preconiza a importância do aleitamento materno exclusivo e da presença materna, o judiciário decreta prisões preventivas de mães lactantes.

A invisibilidade dos filhos das pessoas presas constitui problema adicional. Como observado por pesquisa sobre infância no contexto prisional, os dados referentes à quantidade de crianças filhas de detentos são imprecisos e negligenciados pelas instituições prisionais (Silva, 2018). Segundo o relatório do Infopen de 2017, a informação sobre filhos de pessoas privadas de liberdade estava disponível para apenas 9% da população prisional, inviabilizando análises consistentes e planejamento de políticas públicas (Brasil, 2017). Os levantamentos mais recentes da SENAPPEN (2023-2025) não apresentam melhoria significativa

nesse aspecto, mantendo a lacuna de dados sobre crianças afetadas pelo encarceramento de suas mães. Essa invisibilidade reflete a posição marginal dessas crianças na agenda pública. Embora sejam vítimas indiretas do encarceramento de suas mães, sofrem consequências diretas em seu desenvolvimento e bem-estar. A ausência de programas de acompanhamento psicossocial, de garantia de direitos como visita facilitada às mães, de suporte econômico às famílias que assumem os cuidados dessas crianças evidencia o descaso do Estado com essa população.

Aqui, a especificidade do Estado brasileiro torna-se evidente. A contradição entre discurso (proteção integral à infância) e prática (encarceramento de mães, violação de direitos de crianças) não resulta apenas de "falhas" ou "inadequações" superáveis mediante ajustes técnicos. Essa contradição é constitutiva de um Estado que, desde sua formação, opera mediante exclusão e violência contra as classes subalternas, especialmente a população negra. O sistema de justiça criminal brasileiro funciona como continuidade histórica do controle escravocrata, adaptado às exigências do capitalismo periférico e dependente. Nesse contexto, a "proteção à infância" vale seletivamente: para crianças de classes médias e altas, proteção efetiva; para filhas e filhos de mulheres negras e pobres encarceradas, abandono institucionalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre o conceito gramsciano de Estado ampliado, a primeira infância e o encarceramento feminino no Brasil revela contradições estruturais de uma sociedade marcada por desigualdades de gênero, raça e classe. O Estado, em sua dimensão ampliada, articula coerção e consenso para reproduzir hierarquias sociais, controlando corpos femininos por meio da criminalização seletiva e produzindo discursos que naturalizam a separação entre mães e filhos em nome da "ordem pública" e da "segurança".

Os dados apresentados, atualizados até 2024, demonstram que o perfil das mulheres encarceradas permanece caracterizado por mães jovens, negras, pobres e com baixa escolaridade, presas por envolvimento em posições subalternas do tráfico de drogas. Esse perfil evidencia a seletividade do sistema penal, que pune

com rigor mulheres em situação de vulnerabilidade social enquanto as estruturas do crime organizado permanecem intocadas.

Para as crianças em primeira infância, filhas dessas mulheres encarceradas, as consequências são devastadoras. A ruptura dos vínculos materno-infantis em período crítico do desenvolvimento, a exposição a ambientes inadequados quando permanecem nas prisões, a institucionalização ou os arranjos familiares precários quando separadas das mães, compromete o direito ao desenvolvimento integral garantido pela Constituição de 1988, pelo ECA e pelo Marco Legal da Primeira Infância. A persistente ausência de dados sistemáticos sobre essas crianças evidencia sua invisibilização pelo Estado brasileiro.

A perspectiva do Estado ampliado, problematizada e lida sob as lentes do contexto brasileiro, permite compreender que essas violações não resultam apenas de "falhas" ou "inadequações" do sistema prisional, mas expressam contradições constitutivas da ordem social vigente. O Estado capitalista, patriarcal e racista brasileiro produz e reproduz desigualdades por intermédio de seus aparelhos coercitivos (sociedade política) e via construção de consensos ideológicos (sociedade civil). A criminalização de mulheres pobres e negras, a naturalização da separação entre mães e filhos, e a priorização da punição sobre a proteção à infância são manifestações dessas contradições.

Contudo, a aplicação do conceito gramsciano de Estado ampliado ao Brasil, elaborado para compreender sociedades capitalistas ocidentais desenvolvidas, com forte presença de organizações da sociedade civil e relativa estabilidade democrática, deve ser compreendido de acordo com as especificidades brasileiras. A "via prussiana" de modernização brasileira produziu um Estado hipertrofiado e uma sociedade civil débil, alterando profundamente o "equilíbrio" entre sociedade política e sociedade civil pressuposto na formulação gramsciana original.

Nesse contexto, a disputa hegemônica em torno do encarceramento feminino ocorre em terreno profundamente desigual. Aparelhos de hegemonia punitivista dispõem de recursos materiais e simbólicos superiores aos das organizações contra-hegemônicas que defendem direitos das mulheres encarceradas e de seus filhos. A construção de consensos favoráveis ao punitivismo opera não apenas mediante persuasão ideológica, como nas sociedades analisadas por Gramsci, mas mediante combinação de violência

explícita, racismo estrutural e consensos frágeis, constantemente reforçados pela presença ostensiva dos aparelhos repressivos.

Não obstante, o conceito de Estado ampliado também permite identificar possibilidades de transformação. A sociedade civil, enquanto espaço de disputa hegemônica, abriga organismos de resistência e contra-hegemonia que atuam na defesa dos direitos das mulheres encarceradas e de seus filhos. Movimentos feministas, organizações de direitos humanos, coletivos de apoio, pesquisadores e ativistas vêm produzindo narrativas alternativas, denunciando violações, pressionando instituições e construindo práticas que sinalizam outros caminhos possíveis.

As alternativas ao encarceramento de mulheres mães devem ser ampliadas e efetivadas. Medidas socioeducativas em meio aberto, penas alternativas, monitoramento eletrônico humanizado, programas de reinserção social, tudo deve ser priorizado em detrimento da prisão. Quando o encarceramento for inevitável, é fundamental garantir condições dignas, manutenção dos vínculos familiares por meio de visitas facilitadas, apoio psicossocial às mulheres e seus filhos, e encaminhamento adequado das crianças a familiares ou serviços de acolhimento que respeitem seus direitos. A infraestrutura prisional deve ser adequada às necessidades de gestantes e lactantes, ampliando-se significativamente o número de unidades com berçários e creches.

Mais fundamental ainda é o investimento em políticas preventivas que enfrentem as causas estruturais da criminalização feminina: a pobreza, a falta de acesso a educação e emprego, a violência doméstica, a ausência de redes de apoio à maternidade. Como sugere a perspectiva abolicionista de Angela Davis (2018), é necessário questionar a própria funcionalidade das prisões e imaginar outras formas de lidar com conflitos sociais que não passem pelo encarceramento em massa. No contexto brasileiro, isso exige enfrentar o racismo estrutural, o patriarcado e as desigualdades de classe que sustentam o punitivismo como forma de gestão das populações subalternas.

A proteção integral à primeira infância, preconizada pela legislação brasileira, demanda transformações profundas nas políticas de segurança pública e de justiça criminal. Não é possível garantir o desenvolvimento saudável de crianças enquanto suas mães são encarceradas em massa por delitos não

violentos. Não é possível falar em prioridade absoluta da criança enquanto o sistema de justiça separa cotidianamente milhares de mães e filhos. Não é possível efetivar o Marco Legal da Primeira Infância sem questionar a política de encarceramento que o contradiz.

A articulação entre as áreas de direito, assistência social, saúde, educação e proteção à infância é urgente. Políticas intersetoriais, que considerem as múltiplas dimensões da problemática, devem ser formuladas e implementadas. O Pacto Nacional da Primeira Infância, coordenado pelo CNJ, constitui iniciativa importante, mas precisa ser fortalecido e ampliado, envolvendo não apenas instituições do sistema de justiça, mas também da sociedade civil, das universidades, das organizações de base comunitária. Fundamental é garantir protagonismo das próprias mulheres encarceradas e egressas na formulação dessas políticas, rompendo com a tradição de políticas "sobre" e não "com" as populações afetadas.

A produção de dados sistemáticos, consistentes e desagregados sobre mulheres encarceradas, suas condições de cumprimento de pena e, especialmente, sobre seus filhos e filhas, é condição necessária para formulação de políticas públicas adequadas. A persistente invisibilização estatística dessas populações não é acidental, mas expressão do descaso estrutural do Estado brasileiro com os direitos de mulheres pobres, negras e suas crianças.

Por fim, é fundamental reconhecer que a superação das violações aos direitos das mulheres encarceradas e de seus filhos passa pela construção de nova hegemonia, que rompa com o punitivismo, o racismo e o patriarcado que estruturam nossa sociedade. Nessa disputa, conforme ensina Gramsci, a sociedade civil é terreno fundamental. Fortalecer organizações, movimentos sociais, pesquisas, práticas e narrativas contra-hegemônicas é tarefa de todos aqueles comprometidos com a justiça social e os direitos humanos.

O Estado ampliado, em sua ambivalência, pode ser tanto instrumento de dominação quanto campo de disputas e transformações. A questão que se coloca é: que tipo de Estado se quer construir? Um Estado que encarcera mulheres mães e viola direitos de crianças em primeira infância, ou um Estado que efetivamente prioriza a proteção integral, investe em políticas sociais e busca alternativas humanizadoras ao encarceramento? A resposta a essa questão não se dá apenas

no plano teórico, mas na práxis cotidiana de construção de outra hegemonia, de outro projeto de sociedade.

Contudo, essa construção enfrenta limites estruturais que não podem ser ignorados. A aplicação do conceito gramsciano de Estado ampliado ao Brasil, portanto, deve ser acompanhada de realismo político, eis que as possibilidades de mudança existem, mas são limitadas pela correlação de forças existente e pelas especificidades de uma formação social periférica, autoritária e profundamente desigual.

A defesa intransigente dos direitos das mulheres encarceradas e de seus filhos, a luta pelo desencarceramento e por alternativas ao punitivismo, a construção de políticas públicas que efetivem a proteção integral à primeira infância, constituem parte de um projeto mais amplo de democratização radical do Estado brasileiro, de superação do racismo estrutural e do patriarcado, de construção de sociedade efetivamente justa e igualitária. É luta de longo prazo, que exige articulação entre resistências cotidianas, incidência institucional e transformação cultural profunda. O conceito gramsciano de Estado ampliado, problematizado e adaptado, oferece instrumental teórico potente para compreender essa luta, identificar seus limites e possibilidades e orientar estratégias de transformação social.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luis. Sociedade civil e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

BATISTA, Vera Malaguti. Introdução crítica à criminologia brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BOCKNEK, Erika L. et al. The co-occurrence of risk factors in the lives of children in the US. *Children and Youth Services Review*, v. 31, n. 1, p. 1-9, 2009.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740908001242>.

Acesso em 26 out. 2025.

BOWLBY, John. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm. Acesso em 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen. Brasília: DEPEN, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen Mulheres. 2. ed. Brasília: DEPEN, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/relatorios/relatorios-analiticos/infopen-mulheres-2018>. Acesso em 28 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 143.641/SP. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 20 de fevereiro de 2018. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, 9 out. 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5183497>. Acesso em 26 out. 2025.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CASTRO, Flávia Ribeiro de. Encarceramento das mães marca a vida de crianças na Primeira Infância. Marco Zero Conteúdo, 30 set. 2022. Disponível em: <https://marcozero.org/encarceramento-das-maes-marca-a-vida-de-criancas-na-primeira-infancia/>. Acesso em 01 nov. 2025.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Marco Legal da Primeira Infância completa 7 anos. Portal CNJ, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/marco-legal-da-primeira-infancia-completa-7-anos/>. Acesso em 30 out. 2025.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 470, de 8 de junho de 2022. Institui a Política Judiciária Nacional para a Primeira Infância. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4594>. Acesso em 23 out. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DIUANA, Vilma et al. Saúde em prisões: representações e práticas dos agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 8, p. 1887-1896, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/qN4jQkDfWV9xLmGxRhWz8Hv/>. Acesso em 24 out. 2025.

DIUANA, Vilma et al. Direitos reprodutivos das mulheres no sistema penitenciário: tensões e desafios na transformação da realidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 7, p. 2041-2050, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9WKq7GgJnhbxXvYgLy8rZ6D/>. Acesso em 25 out. 2025.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GERMANO, Idilva Maria Pires; MONTEIRO, Rebeca Araujo Passos; LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. spe, p. 27-43, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/y8XZMm4pWr5bxLCvnYtxJFN/>. Acesso em 29 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LEAL, Maria do Carmo et al. Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 7, p. 2061-2070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t3FDhhBvZJKNw7f9Q6qxXqz/>. Acesso em 26 out. 2025.

MURRAY, Joseph et al. Effects of parental imprisonment on child antisocial behaviour and mental health: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, v. 8, n. 1, p. 1-105, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.4073/csr.2012.4>. Acesso em 27 out. 2025.

NASCIMENTO, Aline Carvalho et al. Aleitamento materno exclusivo entre pessoas em situação de cárcere: abordagem interseccional e abolicionista para análise da produção científica no Brasil entre 2000 e 2022. *Saúde e Sociedade*, v. 33, n. 1, e230657, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xBDMzJhqWNYwVfG6yKpRzKv/>. Acesso em 25 out. 2025.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 52, p. 185-202, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/zVZ5jq7QyKWnvCRr9FHMVBv/>. Acesso em 22 out. 2025.

POEHLMANN, Julie et al. Children's contact with their incarcerated parents: Research findings and recommendations. *American Psychologist*, v. 65, n. 6, p. 575-598, 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-16797-001>. Acesso em 24 out. 2025.

ROSA, Edinete Maria; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; MELO, Zelma Freitas de. Mulheres encarceradas: elas, seus filhos e nossas políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 3, p. 444-451, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/xDnpfz9yXVFYM4DqcMnJNTr/>. Acesso em 25 out. 2025.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2486>. Acesso em 04 nov. 2025.

SENAPPEN - SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. Levantamento de Informações Penitenciárias - 17º Ciclo SISDEPEN (2º semestre de 2024). Brasília: SENAPPEN, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-divulga-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referente-ao-segundo-semester-de-2024>. Acesso em 23 out. 2025.

SENAPPEN - SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. Portal de dados do SISDEPEN. Brasília: SENAPPEN, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em 23 out. 2025.

SILVA, Raquel Cecília Ferreira da. Infância no contexto prisional: reflexões sobre processos educativos e dignidade humana. *Educação em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 123-141, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/H3xzMZNqvWJZCy6YrKJFQcP/>. Acesso em 25 out. 2025.

STELLA, Claudia. A jurisprudência brasileira acerca da maternidade na prisão. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 547-572, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/zGQ5bLzJrKHvP6gkxZzTZQv/>. Acesso em 28 out. 2025.



Capítulo 16

**FILHOS DO CÁRCERE DO BRASIL:
UMA ANÁLISE DOS DADOS DISPONÍVEIS DO SISDEPEN**

**ALADISON ROBERTO DA SILVA
LETÍCIA PACHER
SILMARA CARNEIRO E SILVA**

Filhos do Cárcere do Brasil: uma análise dos dados disponíveis do SISDEPEN

Aladison Roberto da Silva⁴⁸

Letícia Pacher⁴⁹

Silmara Carneiro e Silva⁵⁰

Resumo:

Este artigo examina a maternidade no cárcere feminino brasileiro, destacando as tensões entre a proteção jurídica destinada a gestantes, mães e crianças e a realidade vivida nos estabelecimentos penais. A relevância do tema se justifica pela persistência de violações de direitos, pela precariedade estrutural e pela invisibilidade das crianças que nascem ou convivem em ambiente prisional, ainda que a legislação nacional e tratados internacionais reconheçam a maternidade como dimensão essencial da dignidade humana. A pesquisa articula análise normativa e documental ao levantamento de dados oficiais do SISDEPEN e da SENAPPEN referentes ao período de 2016 a 2025, observando a presença de crianças em unidades femininas, as condições de cuidado e a implementação das políticas de atenção materno-infantil. Os resultados indicam que a aparente redução numérica de crianças no sistema prisional não representa melhoria efetiva, pois reflete a ausência de padronização na coleta de informações e o apagamento institucional da problemática. Conclui-se que a garantia dos direitos depende da articulação intersetorial entre o sistema de justiça, e as políticas de saúde e assistência social, da ampliação de alternativas penais e do reconhecimento da centralidade dos vínculos maternos no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Sistema prisional; Maternidade; Infância; Direitos humanos; Gênero.

INTRODUÇÃO

Abordar a questão da maternidade durante o encarceramento é uma questão fundamental quando se propõe à crítica do sistema prisional como um todo. Ou

⁴⁸ Mestrando em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Processo Penal e Prática Forense pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em Segurança Pública, Gestão de Políticas Sociais, Gestão do Sistema Prisional e Inteligência Policial e Penitenciária pela Faculdade Unina, Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Policial Penal. E-mail: aladison1@gmail.com.

⁴⁹ Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Especialista em Direito Penal com capacitação para ensino no magistério superior pela Faculdade Damásio. Especialista em Criminologia e Direito Militar pela Faculdade Faveni. Bacharel em Direito pela Faculdade UNOPAR. Advogada. E-mail: leticiapacher.adv@gmail.com.

⁵⁰ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

seja, não se trata de uma questão isolada. Trata-se de enfrentar os efeitos do encarceramento, neste caso, um dos mais sensíveis pois está se referindo ao encarceramento de crianças. Angela Davis (2025, p. 66) em seu livro *Serão as prisões obsoletas?* afirma que “Abordar questões específicas das prisões femininas é de vital importância, mas é igualmente importante mudar a forma como pensamos sobre o sistema prisional como um todo.” Para adentrar no tema do encarceramento de bebês, ora proposto, vislumbra-se sua imediata relação com o encarceramento de feminino em especial acerca da maternidade no cárcere. Neste sentido, examinando a realidade brasileira, vale ressaltar que a proteção à maternidade e à infância no cárcere no país repousa sobre um robusto arcabouço jurídico que inclui a Constituição Federal de 1988 (art. 227), a Lei de Execução Penal (arts. 82 e 83), o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e o Habeas Corpus coletivo nº 143.641 (STF, 2018). No plano internacional, as Regras de Bangkok (ONU, 2010) e a Resolução nº 2/25 da CIDH (2025) estabelecem padrões que vinculam o Estado à adoção de medidas alternativas, à preservação do vínculo materno-infantil e à garantia de condições dignas de cuidado e desenvolvimento. Em especial, a Resolução CIDH n. 2/2025 retrata que cada pessoa encarcerada impacta, em média outras cinco pessoas da sua família e da sua comunidade. As pessoas afetadas, preferencialmente, são mulheres e crianças e adolescentes. Assim, evidencia-se que a pena passa da pessoa.

Apesar desse ambiente normativo, há um descompasso entre o direito posto e a realidade prisional. Essa realidade se evidencia com maior destaque em países como o Brasil, no qual as prisões se mantêm em condições degradantes, entre outras razões, por consequência do encarceramento em massa. Inscrita no conjunto do público privado de liberdade, as mulheres respondem, em sua maioria, por crimes não violentos, frequentemente conexos a dinâmicas de sobrevivência e vulnerabilidade; entretanto, a aplicação de medidas desencarceradoras permanece limitada e a realidade das prisões é agravada pela invisibilização de suas necessidades no referido contexto institucional. Neste sentido, o cárcere é utilizado como forma de controle das populações em situação de pobreza dos países (Wacquant, 2001).

Este artigo dialoga com a contradição, acima exposta, a partir de uma dupla chave analítica. No eixo normativo-institucional, sistematiza os principais marcos

de proteção (PNAMPE, programas do CNJ em parceria com PNUD/DEPEN) e seus limites de implementação. No eixo empírico-crítico, analisa a série SISDEPEN/SENAPPEN (2016/2–2025/1), que registra a presença de bebês e crianças em unidades femininas por faixa etária. Os dados sugerem três fases: crescimento (2016/2–2019/2), retração acentuada (2020–2021) e colapso de registros (pós-2022), culminando em apenas 90 crianças registradas em 2025/1 ante uma população penal feminina de 31.773 mulheres.

Teoricamente, ancoramo-nos em Nancy Fraser (2009) para discutir injustiças de reconhecimento e redistribuição e em autoras feministas críticas como Angela Davis (2016; 2025); Heleieth Saffioti (1992), para evidenciar como gênero, raça e classe estruturam a seletividade penal. Com base nesse referencial, sustentamos que a queda dos registros não significa redução do problema, mas sim um possível apagamento institucional. O objetivo é demonstrar que a efetividade dos marcos legais depende de três frentes: (i) padronização e continuidade da informação; (ii) políticas intersetoriais centradas no melhor interesse da criança; e (iii) aplicação consistente de alternativas penais para gestantes e mães.

MARCOS DE PROTEÇÃO ÀS GESTANTES E MÃES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O tratamento conferido às mulheres gestantes e mães em situação de privação de liberdade passou por avanços significativos nas últimas décadas, sobretudo com a incorporação de uma perspectiva de gênero e infância às políticas penais. Esses avanços encontram fundamento na Constituição Federal de 1988, que consagra a dignidade da pessoa humana, a proteção integral à infância e a prioridade absoluta dos direitos da criança (art. 227). No mesmo sentido, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) já previa, em seus arts. 82 e 83, o direito de mães permanecerem com seus filhos lactentes durante o período de amamentação, reconhecendo a necessidade de assegurar condições mínimas de convivência familiar e de cuidado materno.

Um dos marcos legislativos mais relevantes no campo infraconstitucional foi a Lei nº 13.257/2016, que instituiu o Marco Legal da Primeira Infância. Essa legislação alterou o Código de Processo Penal (CPP, art. 318, incisos V e VI), ao

possibilitar a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar para gestantes, mães e responsáveis por crianças de até 12 anos de idade. Trata-se de um avanço normativo que reconhece a importância do vínculo materno-infantil e busca mitigar os danos irreversíveis que a privação de liberdade causa no desenvolvimento das crianças e na experiência da maternidade.

O Supremo Tribunal Federal reforçou essa proteção ao julgar o Habeas Corpus coletivo nº 143.641/2018, de relatoria do ministro Ricardo Lewandowski, determinando a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar a todas as mulheres gestantes, puérperas ou mães de crianças pequenas, bem como às responsáveis por pessoas com deficiência, salvo nos casos de crimes cometidos com violência ou grave ameaça. Essa decisão representou um marco na incorporação da perspectiva de gênero e de infância ao sistema penal brasileiro, ao reconhecer a maternidade como elemento relevante à análise da prisão cautelar e reafirmar o princípio da dignidade da pessoa humana (STF, 2018). Além disso, o julgamento evidenciou a necessidade de revisão das práticas judiciais que historicamente desconsideram as especificidades das mulheres em privação de liberdade, reiterando o caráter estrutural da seletividade penal e da invisibilidade feminina no cárcere.

No plano internacional, destaca-se o compromisso assumido pelo Brasil ao tornar-se signatário das Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras, conhecidas como Regras de Bangkok (ONU, 2010). Publicadas em 2010, essas normas internacionais estabeleceram diretrizes inovadoras para o tratamento de mulheres privadas de liberdade, orientando os Estados-membros a adotar políticas penitenciárias com enfoque de gênero, contemplando as especificidades femininas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva, à assistência psicológica, à manutenção dos vínculos familiares e ao acesso a medidas alternativas à prisão.

No âmbito interamericano, destaca-se ainda a Resolução nº 2/25 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2025), que estabelece parâmetros para a proteção de famílias de pessoas privadas de liberdade, reconhecendo a maternidade e a infância como dimensões prioritárias da dignidade humana. O documento reforça a obrigação dos Estados em adotar medidas específicas para evitar a ruptura dos vínculos familiares e garantir condições

adequadas de convivência e desenvolvimento infantil, reafirmando o princípio da proteção integral da criança.

As Regras de Bangkok influenciaram diretamente a formulação de instrumentos normativos e políticas nacionais, entre eles o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2015) e, de maneira especial, a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE), instituída pela Portaria Interministerial nº 210/2014 (Brasil, 2014). Ambos os documentos incorporam a noção de que a execução penal deve considerar as desigualdades estruturais de gênero, raça e classe, reconhecendo que o encarceramento feminino demanda respostas específicas e humanizadas.

A PNAMPE constitui, portanto, o principal marco institucional e conceitual das políticas públicas voltadas às mulheres privadas de liberdade no Brasil. O documento reconhece as múltiplas dimensões da vulnerabilidade feminina e propõe ações integradas nas áreas de educação, saúde, trabalho, assistência social e acesso à justiça. Embora sua implementação ainda seja marcada por descontinuidades administrativas e limitações orçamentárias, a PNAMPE representa um esforço relevante na tentativa de institucionalizar o olhar de gênero no sistema prisional, rompendo com a histórica neutralidade aparente das políticas penais (Brasil, 2014).

Nos últimos anos, novas iniciativas reforçam essa agenda. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio dos programas “Justiça Presente” (2019–2021) e “Fazendo Justiça” (2021–2024), realizados em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o então Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) que a partir do Decreto nº 11.348/2023 de 01 de janeiro de 2023 passa a se chamar Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), vem implementando ações específicas voltadas à mulher encarcerada. Entre essas ações, destacam-se a elaboração de diagnósticos sobre a maternidade no cárcere, a capacitação de equipes técnicas, o incentivo à criação de unidades materno-infantis e salas de acolhimento familiar, bem como a produção e disseminação de dados e indicadores destinados a subsidiar políticas públicas mais efetivas (CNJ, 2021; SENAPPEN, 2023). Tais iniciativas, ainda que insuficientes para transformar estruturalmente a realidade prisional, sinalizam um

movimento institucional de reconhecimento da mulher como sujeito de direitos dentro do sistema penal, em consonância com os princípios de igualdade, não discriminação e proteção integral à infância.

Apesar dos avanços normativos, a Lei nº 13.257/2016 enfrenta graves desafios quanto à sua efetividade. A implementação da norma é profundamente desigual entre as unidades federativas e, em grande parte dos estabelecimentos prisionais, inexistente estrutura adequada para o atendimento pré e pós-natal. A ausência de espaços destinados ao cuidado materno-infantil, de equipes de saúde permanentes e de condições mínimas de acolhimento reflete uma omissão persistente do Estado, que se traduz em violações sistemáticas de direitos humanos e constitucionais (CNJ, 2021; SENAPPEN, 2023).

De modo semelhante, a aplicação do Habeas Corpus coletivo nº 143.641/2018 evidencia limites estruturais e operacionais quando confrontada com a realidade prisional feminina. Embora a decisão tenha representado um avanço simbólico, seu alcance permanece restrito, uma vez que grande parte das mulheres encarceradas no Brasil responde por crimes relacionados ao tráfico de drogas, enquadrados pela Lei nº 8.072/1990 como crimes hediondos, situação que frequentemente inviabiliza a concessão da prisão domiciliar, a depender da interpretação judicial (STF, 2018; SENAPPEN, 2023).

Segundo levantamento da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN, 2023), cerca de 62% da população carcerária feminina encontra-se presa por delitos vinculados ao tráfico de drogas, enquanto apenas uma minoria responde por crimes violentos. Essa configuração reforça o caráter seletivo e discriminatório da política criminal brasileira, que incide majoritariamente sobre mulheres negras, pobres e de baixa escolaridade, frequentemente situadas nas posições mais frágeis das redes ilícitas. Em muitos casos, essas mulheres desempenham papéis periféricos, transporte, armazenamento ou venda de pequenas quantidades, atuando sob coação de parceiros, vulnerabilidade econômica ou responsabilidade exclusiva pelo sustento familiar (Davis, 2016; CNJ, 2021).

Diante desse cenário, o direito à prisão domiciliar, previsto para proteger a convivência materno-infantil, não alcança aquelas que mais necessitam de amparo social. E ainda as que conseguem migrar para a prisão domiciliar, continuam a

enfrentar desafios uma que possuem “[...] escasso acesso às provisões de cuidado para si mesmas, crianças e familiares.” (Kovalczuk; Mota, 2022, p. 72).

As medidas legais destinadas a humanizar o sistema penal acabam beneficiando apenas uma minoria, enquanto a maioria das mães encarceradas permanece em condições degradantes, sem acesso à saúde reprodutiva, ao aleitamento adequado ou ao convívio com seus filhos recém-nascidos (Brasil, 2009; CNJ, 2021).

Essa contradição revela o que Fraser (2009) conceitua como injustiça de reconhecimento e de redistribuição, em que os direitos são formalmente afirmados, mas materialmente inacessíveis para os grupos mais vulneráveis. Como observa Heleieth Saffioti (1992), a dominação masculina é reproduzida nas instituições do Estado, inclusive no sistema prisional, onde a mulher é duplamente penalizada, pela infração e pela ruptura dos papéis sociais de gênero. Essa perspectiva dialoga com Angela Davis (2016, 2025) e Fraser (2009), ao evidenciar que a desigualdade de gênero é estrutural e atravessa tanto a formulação quanto a aplicação das políticas penais.

Assim, tanto o Marco Legal da Primeira Infância quanto o Habeas Corpus coletivo nº 143.641/2018 representam avanços normativos importantes, mas insuficientes diante da lógica excludente que estrutura o sistema penal brasileiro. A seletividade penal e a ausência de uma perspectiva interseccional de gênero, raça e classe limitam o alcance dessas políticas, mantendo invisíveis justamente as mulheres em maior vulnerabilidade social.

Para essas mulheres, o cárcere não apenas interrompe a maternidade, mas nega o exercício da cidadania e da dignidade humana, reafirmando a dimensão estrutural da desigualdade de gênero no sistema prisional. Esses marcos legais e institucionais, embora representem importantes avanços formais, serão analisados à luz dos dados do SISDEPEN (2020–2024), que evidenciam o abismo entre a previsão normativa e as práticas efetivas de proteção às mulheres e às crianças no sistema prisional brasileiro. Desse modo, o que se observa é uma contradição estrutural entre o discurso jurídico de proteção à maternidade e a prática punitiva do Estado, em que os filhos do cárcere simbolizam, simultaneamente, a negação da infância e o fracasso da cidadania no contexto da execução penal.

OS DIREITOS HUMANOS DAS CRIANÇAS QUE VIVEM NO CÁRCERE

A presença de crianças em ambiente prisional com suas mães revela uma das expressões mais contundentes da violação da infância no contexto do sistema penal brasileiro. Essas crianças, que não cometeram delito algum, acabam submetidas às mesmas condições de privação e vulnerabilidade impostas às suas mães, pessoas condenadas ao cumprimento de uma pena em regime fechado, vivenciando desde o nascimento um cotidiano marcado pela disciplina, vigilância e ausência de estímulos adequados ao seu desenvolvimento integral.

A infância deve ser compreendida como uma fase de direitos e não de punição. O confinamento de crianças junto às mães em espaços prisionais, ainda que sob o argumento de preservação do vínculo materno, constitui uma distorção dos princípios que orientam a proteção integral afiançada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, pois o ambiente prisional, por natureza, é incompatível com um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo saudável. Reconhecer que as crianças não necessitam de tutela penal, mas de políticas públicas integradas de cuidado e desenvolvimento humano e que o direito à convivência familiar não deve sustentar a realidade de aprisionamento de crianças.

Do ponto de vista jurídico e normativo, o Estado brasileiro está vinculado a um conjunto de instrumentos nacionais e internacionais que determinam a proteção da maternidade e da infância, mesmo em situação de privação de liberdade. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à dignidade e à convivência familiar, o que torna inadmissível a permanência de crianças em ambientes incompatíveis com seu desenvolvimento. (Nunes et al, 2022).

Essa perspectiva encontra amparo na Doutrina da Proteção Integral, consagrada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), especialmente em seus arts. 4º e 19, que garantem o direito à convivência familiar e comunitária e impõem ao Estado, à família e à sociedade o dever de assegurar, com prioridade absoluta, todos os direitos das crianças e adolescentes. Essa doutrina representa uma ruptura paradigmática com a lógica tutelar e punitiva que

historicamente marcou o tratamento da infância no Brasil, substituindo a noção de menor em situação irregular por uma concepção de sujeito de direitos.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforçam esse compromisso, ao preverem a convivência materno-infantil e a substituição da prisão preventiva por domicílio para gestantes e mães de crianças pequenas. No campo internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e as Regras de Bangkok (ONU, 2010) reiteram que nenhuma criança deve permanecer em estabelecimentos prisionais, salvo em circunstâncias excepcionais e por tempo estritamente necessário, e que o ambiente deve ser adequado, seguro e voltado à proteção e ao desenvolvimento integral da infância.

A Resolução nº 2/25 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2025) aprofunda essa discussão ao reconhecer que a pena imposta a uma pessoa não pode se estender às suas famílias e, muito menos, às crianças. O documento estabelece que os Estados têm a obrigação de implementar medidas de proteção específicas para filhos de pessoas privadas de liberdade, incluindo alternativas à prisão para gestantes e mães de crianças pequenas, acompanhamento psicossocial e condições dignas de convivência quando a separação for inevitável. A CIDH salienta que o encarceramento parental, quando envolve gestantes ou mães, deve ser o último recurso, e que o melhor interesse da criança deve prevalecer sobre a lógica punitiva.

A permanência de crianças em unidades prisionais no Brasil, todavia, evidencia uma contradição profunda entre norma e prática. Os dados do Painel de Informações da SENAPPEN (2024) mostram que aproximadamente 240 crianças vivem atualmente com suas mães em unidades prisionais brasileiras, distribuídas em menos de 30 estabelecimentos com estrutura materno-infantil. Apesar dos marcos legais assegurarem o direito à proteção integral, muitas dessas unidades são insalubres, superlotadas e desprovidas de estímulos socioeducativos. Há locais sem berçários adequados, sem espaços de recreação e sem equipes técnicas permanentes. A rotina dessas crianças é determinada pelos mesmos horários, normas e restrições impostos aos adultos privados de liberdade, o que reforça o caráter punitivo e desumanizante da experiência prisional desde os primeiros anos de vida (SENAPPEN, 2024; CNJ, 2023).

Sob a perspectiva da proteção integral da infância, esse cenário é particularmente grave, pois o ambiente prisional nega às crianças o direito fundamental de aprender pela experiência, de interagir livremente com o mundo e de construir vínculos sociais seguros, dimensões essenciais do processo de socialização e aprendizagem. Em termos de desenvolvimento humano, a primeira infância é um período decisivo para a formação cognitiva e emocional, e a ausência de estímulos, o confinamento e o contato constante com a disciplina carcerária podem gerar prejuízos irreversíveis. Como apontam Vygotsky (1998) e Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil depende da interação social e do ambiente de afeto e segurança, sendo o meio prisional um contexto adverso a essas necessidades.

Fraser (2009) ajuda a compreender que a reprodução dessas práticas revela tanto uma injustiça de redistribuição, pela falta de políticas materiais que garantam condições dignas às mães e filhos, quanto uma injustiça de reconhecimento, pela negação simbólica da maternidade como direito humano e da infância como sujeito de proteção prioritária. No caso brasileiro, essa dupla exclusão é agravada pelas interseccionalidades de gênero, raça e classe: a maioria das mulheres encarceradas com filhos é negra, pobre e com baixa escolaridade, o que demonstra que o sistema penal opera de forma seletiva e estruturalmente discriminatória (CNJ, 2023; SENAPPEN, 2023).

A defesa da proteção da criança nesse contexto, portanto, não se limita à oferta de atividades pedagógicas dentro do cárcere, mas à exigência de uma política pública de cuidado e proteção das crianças que hoje nascem ou vivem atrás das grades, priorizando-se estratégias de desencarceramento das mães e seus filhos no primeiro plano de suas ações. Isso implica a criação de unidades materno-infantis com infraestrutura adequada, o fortalecimento das medidas alternativas à prisão, e a articulação intersetorial entre justiça, assistência social, educação e saúde. Tais ações são indispensáveis para romper o ciclo da invisibilidade e transformar o cárcere de espaço de violação em espaço de reconstrução da dignidade humana.

A proteção, nesse sentido, assume caráter político e ético, comprometido com a construção de uma cultura de respeito, afeto e justiça. Proteger as crianças do cárcere não é apenas cumprir um preceito jurídico, mas afirmar o valor da vida,

da infância e da maternidade como pilares de uma sociedade democrática e humanizada. A efetivação desses direitos exige do Estado não apenas o reconhecimento formal, mas a ação concreta para que nenhuma criança seja condenada à prisão por ter nascido sob o signo da exclusão.

A distância entre o arcabouço normativo e a realidade prisional revela, portanto, que a violação dos direitos das crianças no cárcere é expressão de uma política penal que não reconhece a infância como sujeito de prioridade absoluta. Essa contradição será evidenciada na análise dos dados do SISDEPEN, que demonstram a persistência dessa invisibilidade no interior do sistema prisional brasileiro.

ANÁLISE DOS DADOS DO SISDEPEN SOBRE O ENCARCERAMENTO DE MULHERES

O encarceramento de mulheres no Brasil revela uma das faces mais profundas da desigualdade social, de gênero e raça, evidenciando como o sistema penal atua não apenas sobre o corpo da mulher, mas também sobre suas relações afetivas, familiares e reprodutivas. A expansão da população carcerária feminina nas últimas décadas, associada à ausência de políticas públicas específicas para mulheres gestantes e mães, reforça a dimensão estrutural da exclusão e da invisibilidade dessas populações no interior das prisões. A prisão, historicamente concebida sob uma lógica androcêntrica, não foi pensada para corpos femininos nem para a maternidade, o que produz situações de extrema vulnerabilidade e múltiplas violações de direitos.

A maternidade em privação de liberdade constitui um dos pontos mais críticos do sistema prisional, pois coloca em tensão direta duas questões fundamentais: o dever da mãe em cumprir a pena e o direito da criança à convivência familiar e ao desenvolvimento integral. Quando a mãe é encarcerada, a pena se estende para além do indivíduo condenado e alcança seus filhos, configurando o que Davis (2025) denomina de efeito ampliado da punição. Esses impactos atingem dimensões emocionais, econômicas e sociais, perpetuando ciclos de exclusão e desproteção que atravessam gerações.

No Brasil, o marco jurídico composto pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e pelas Regras de Bangkok (ONU, 2010) estabelece parâmetros claros de proteção à maternidade e à infância em contexto prisional. Entretanto, a distância entre o reconhecimento legal e a efetivação prática desses direitos continua a ser uma constante. Como observa Fraser (2009), a desigualdade contemporânea se manifesta tanto na falta de redistribuição material quanto na negação do reconhecimento simbólico, e essa dupla injustiça é evidente quando se observa a realidade das mulheres e crianças no cárcere. A partir dos dados disponibilizados pelo Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), o estudo examina a situação de mães privadas de liberdade e de seus filhos que nascem ou convivem dentro das unidades prisionais brasileiras, evidenciando contradições, lacunas e desafios na efetivação dos direitos humanos dessas populações. Os dados do Painel de Informações Penitenciárias (SISDEPEN/SENAPPEN) revelam que, no segundo semestre de 2024, o Brasil mantinha 909.067 pessoas privadas de liberdade, das quais cerca de 37 mil eram mulheres, o que representa aproximadamente 4,1% do total da população prisional. Embora proporcionalmente menor, a taxa de crescimento do encarceramento feminino foi superior à masculina na última década, o que demonstra o aumento da criminalização de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Entre essas mulheres, uma parcela expressiva é composta por mães e responsáveis únicas por filhos menores. O levantamento do Conselho Nacional de Justiça (2021) apontou que 62% das mulheres em privação de liberdade são mães, e cerca de 45% são as únicas responsáveis pelo cuidado dos filhos, o que evidencia o impacto intergeracional do encarceramento sobre as dinâmicas familiares e o desenvolvimento infantil.

Apesar de o marco normativo prever estruturas adequadas para o acolhimento materno-infantil, a realidade nas prisões femininas é marcada pela precariedade. O mesmo estudo do CNJ (2021) identificou que, embora o Brasil conte com aproximadamente 107 unidades prisionais femininas, apenas 34 possuíam espaços destinados à maternidade e à primeira infância, e menos de 20% ofereciam acompanhamento médico e psicológico contínuo às gestantes e puérperas. De acordo com o Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN,

2023), havia 96 crianças vivendo com suas mães em estabelecimentos penais, número que se manteve praticamente estável desde 2020, apesar do crescimento da população feminina encarcerada. Menos de 30% das unidades femininas possuíam berçários adequados ou espaços de recreação, e apenas dez estados contavam com algum tipo de unidade materno-infantil formalmente instituída. A inexistência de equipes técnicas permanentes, com psicólogos, pedagogos, enfermeiros e assistentes sociais, agrava o quadro e evidencia a falta de uma política nacional voltada à primeira infância no cárcere (CNJ, 2023; SENAPPEN, 2024).

Os dados do SISDEPEN demonstram que as políticas públicas destinadas à maternidade no cárcere não acompanharam o ritmo de crescimento da população prisional. Mesmo após a promulgação da Lei nº 13.769/2018 e o fortalecimento das medidas alternativas previstas no Habeas Corpus Coletivo nº 143.641/STF (2018), a aplicação da prisão domiciliar às gestantes e mães de crianças pequenas ainda é limitada. Relatórios da SENAPPEN (2023) indicam que, na prática, menos de 15% das mulheres com direito à substituição da prisão preventiva conseguiram acessar o benefício. Essa limitação reflete tanto a resistência institucional quanto a ausência de mecanismos automáticos de revisão das prisões preventivas, perpetuando a criminalização da pobreza e da maternidade. Paralelamente, observa-se o aumento de casos de mulheres que engravidam já em situação de reclusão, o que reflete o descaso institucional com a saúde reprodutiva e a inexistência de acompanhamento ginecológico regular nas unidades, contrariando o que preconizam as Regras de Bangkok (ONU, 2010).

Esses dados reafirmam a contradição entre o discurso legal de proteção integral e a realidade da execução penal brasileira. As crianças que convivem com suas mães em ambiente prisional são, na prática, “filhos do cárcere”, submetidos a condições que ferem os princípios constitucionais da prioridade absoluta à infância e violam tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e as Regras de Bangkok (ONU, 2010). O confinamento precoce compromete o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dessas crianças. Estudo do programa Fazendo Justiça (CNJ/PNUD, 2023) aponta que 70% das crianças que permaneceram mais de seis meses em unidades prisionais apresentaram dificuldades de linguagem e interação social, e 40% manifestaram sinais de

ansiedade e regressão comportamental. Esses números evidenciam que o cárcere, além de ser um espaço de punição, é também um ambiente de reprodução da desigualdade e da violação do direito à infância.

A maternidade no cárcere é atravessada por desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. Dados do CNJ (2024) e da SENAPPEN mostram que 66% das mulheres encarceradas com filhos são negras, 75% possuem baixa escolaridade e a maioria foi presa por delitos relacionados ao tráfico de drogas. Esses dados confirmam a natureza seletiva e racializada do sistema penal e reforçam a análise de Fraser (2009) sobre a coexistência entre a falta de redistribuição material e a negação do reconhecimento simbólico. Em muitos casos, essas mulheres atuam em funções periféricas nas redes ilícitas, empurradas pela pobreza e pela ausência de alternativas de renda, o que revela a criminalização da sobrevivência e o uso da prisão como mecanismo de controle social.

Entre 2020 e 2024, o Brasil manteve um quadro de estagnação no cumprimento dos marcos legais de proteção às gestantes e mães presas, sem avanços significativos na estruturação de unidades materno-infantis e sem mecanismos efetivos de acompanhamento pós-libertação. A realidade exposta pelos dados do SISDEPEN revela a persistência de uma contradição histórica entre norma e prática, em que os filhos do cárcere continuam a nascer e crescer sob a sombra da invisibilidade estatal. Como afirmam Fraser (2009) e Davis (2018), a política penal brasileira opera sob uma racionalidade excludente, que transforma a maternidade em mais um elemento de punição e priva a infância de sua condição de prioridade absoluta. A ausência de políticas integradas entre justiça, assistência social, saúde e educação reforça o caráter estruturalmente punitivo do Estado, que reconhece direitos apenas em sua dimensão formal.

Essa conjuntura reforça a urgência de políticas públicas intersetoriais, humanizadas e com enfoque de gênero e infância, capazes de assegurar a proteção integral das crianças e o reconhecimento da maternidade como direito humano, e não como privilégio condicionado ao sistema penal. O desafio contemporâneo está em romper com a lógica do encarceramento como resposta social às vulnerabilidades e construir um modelo que valorize a vida, a dignidade e o desenvolvimento humano. Enquanto o Estado não efetivar plenamente as políticas previstas em lei e não garantir às mulheres presas e seus filhos condições

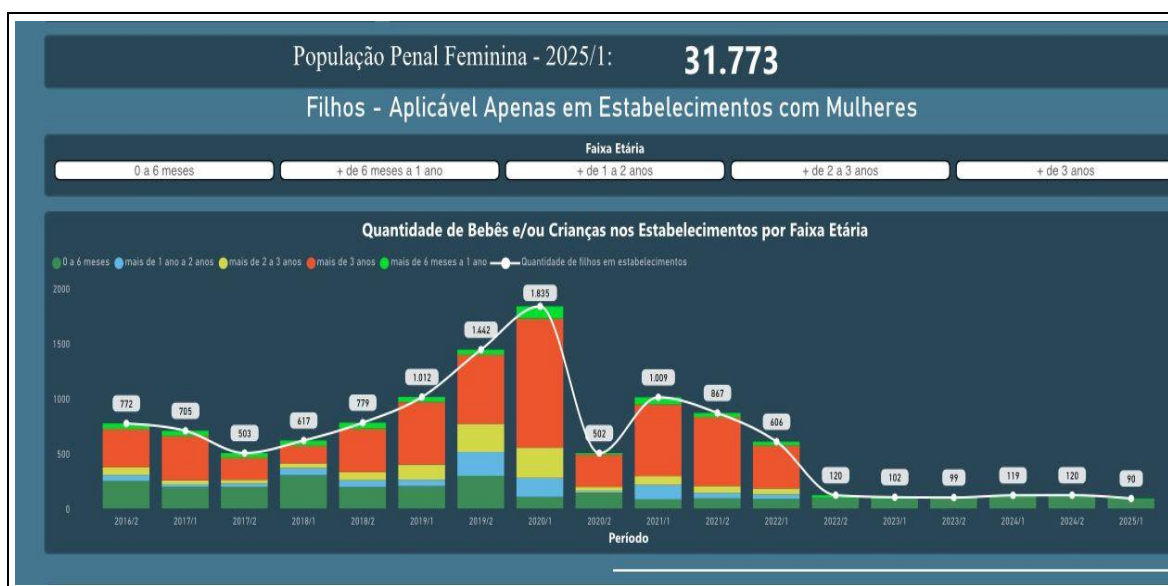
de existência digna, o cárcere continuará sendo o espaço onde se nega não apenas a liberdade, mas também a cidadania e a infância.

Para compreender de forma mais precisa a dimensão da maternidade no sistema prisional brasileiro e os impactos sobre a infância, apresenta-se a seguir o gráfico de dados oficiais do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/SENAPPEN), referente ao período de 2016/2 a 2025/1. O painel demonstra a quantidade de bebês e crianças que vivem com suas mães em unidades prisionais femininas de nível estadual, distribuídas por faixa etária e comparadas à população penal feminina total, que no primeiro semestre de 2025 alcançou 31.773 mulheres.

A visualização permite observar a evolução histórica da presença de crianças no cárcere e evidenciar as variações nas políticas de registro e acompanhamento dessa população ao longo dos últimos anos. Além de ilustrar as tendências quantitativas, o gráfico revela importantes contradições entre o arcabouço legal de proteção à maternidade e à infância, amparado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas Regras de Bangkok (ONU, 2010) e a efetividade das ações implementadas no âmbito do sistema prisional.

A análise que se apresenta a seguir busca interpretar de forma crítica as informações expostas, articulando os aspectos quantitativos aos contextos sociais e institucionais que condicionam tanto a produção quanto a invisibilidade desses dados. Tal leitura evidencia que a presença de crianças em unidades penais permanece como um indicador contundente da insuficiência das políticas de proteção integral e da permanência de uma lógica punitiva que incide sobre os corpos femininos e infantis.

Figura 1 – Quantidade de bebês e/ou crianças nos estabelecimentos penais de 2016/2 a 2025/1.



Fonte: Senappen/Sisdepen (2025).

A análise dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/SENAPPEN), referentes ao período de 2016/2 a 2025/1, evidencia uma trajetória marcada por oscilações na presença de bebês e crianças convivendo com suas mães em estabelecimentos prisionais femininos no Brasil. Em 2025/1, o total da população penal feminina alcançou 31.773 mulheres, enquanto o número de crianças registradas ao lado de suas mães apresentou queda expressiva, revelando uma tendência preocupante de apagamento institucional dessa realidade.

Entre 2016/2 e 2019/2, observa-se um crescimento contínuo, com o número de crianças passando de 772 para 1.835, o ponto mais alto da série histórica. Esse aumento coincide com o julgamento do Habeas Corpus Coletivo nº 143.641, pelo Supremo Tribunal Federal (2018), que reconheceu o direito à prisão domiciliar para gestantes e mães de crianças pequenas. Paradoxalmente, o crescimento pode não representar um aumento real da convivência, mas sim o resultado de maior visibilidade e registro oficial dessas situações, uma vez que diversos estados passaram, nesse período, a adotar mecanismos de identificação e notificação das mulheres com filhos nas unidades prisionais.

A partir de 2020, contudo, a curva apresenta uma queda acentuada: de 1.442 registros em 2020/2 para apenas 502 em 2021/2, e cerca de 120 em 2022/2 e 2024/1. Essa redução abrupta pode ser atribuída a múltiplos fatores, entre eles, os impactos da pandemia de Covid-19, que resultou em restrições de visitas e em medidas emergenciais de desencarceramento parcial de gestantes; o encerramento de programas de monitoramento contínuo; e a recorrente subnotificação de dados pelos entes federativos. Assim, a redução numérica não necessariamente traduz uma melhora nas condições de vida ou redução da população de mães com filhos no cárcere, mas sim um enfraquecimento dos sistemas de coleta e transparência de informações.

Os dados também indicam que a maioria das crianças possui entre 0 e 6 meses ou 6 meses e 1 ano de idade, revelando que a convivência se restringe ao período de amamentação. Após essa fase, as crianças são separadas das mães, contrariando o que estabelecem as Regras de Bangkok (ONU, 2010) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que asseguram o direito à convivência familiar e ao desenvolvimento integral da criança, inclusive em contextos de privação de liberdade.

O colapso na série histórica após 2022, com apenas 90 registros no primeiro semestre de 2025, é particularmente alarmante. Frente a uma população feminina de 31.773 mulheres, o percentual de mães com filhos pequenos aparece reduzido a menos de 0,3%, um dado estatisticamente improvável e que aponta para uma invisibilidade institucionalizada. Tal cenário sugere ausência de padronização nos relatórios estaduais, descontinuidade na coleta nacional e uma possível omissão estatal na produção e divulgação de dados essenciais para a formulação de políticas públicas.

Sob uma perspectiva qualitativa, o gráfico traduz a contradição entre o discurso jurídico de proteção integral e a realidade da execução penal. A redução numérica dos registros não representa avanços concretos, mas um apagamento das crianças que vivem nas prisões, um fenômeno que perpetua a violação dos direitos assegurados pela Constituição Federal (art. 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (arts. 4º e 19), além de contrariar compromissos internacionais firmados pelo Brasil, como a Resolução nº 2/25 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2023).

Conclui-se, portanto, que entre 2017 e 2025 o país experimentou uma profunda oscilação na visibilidade das crianças em unidades penais femininas: inicialmente, um aumento decorrente da institucionalização dos levantamentos, seguido de uma retração que reflete a ausência de monitoramento e de políticas efetivas. Tal trajetória não evidencia melhorias na proteção à maternidade e à infância em privação de liberdade, mas sim uma crise na gestão da informação e no compromisso estatal com a transparência e os direitos humanos.

Em síntese, a análise demonstra que o que diminui ao longo dos anos não é o problema, mas possivelmente sua visibilidade estatística. Essa invisibilidade se insere no que Fraser (2009) denomina de injustiça de reconhecimento: a negação simbólica e material da maternidade como direito humano e da infância como prioridade absoluta. Assim, o apagamento dos dados sobre mães e filhos no cárcere revela mais do que uma falha administrativa, expressa uma dimensão estrutural de exclusão e silenciamento dentro do próprio Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos normativos e dos dados do SISDEPEN/SENAPPEN (2016/2–2025/1) revela que o Brasil possui um aparato jurídico avançado em matéria de proteção à maternidade e à infância no cárcere, mas que sua efetividade ainda se encontra gravemente comprometida. A trajetória dos indicadores, crescimento dos registros até 2019/2, queda abrupta entre 2020 e 2021 e colapso informacional após 2022, evidencia que o problema não foi superado, mas sim encoberto por uma invisibilidade estatística que mascara a persistência da violação de direitos no interior do sistema prisional.

Essa invisibilidade não é neutra: ela reflete a reprodução de injustiças estruturais, nas quais o encarceramento feminino atinge, de modo desproporcional, mulheres negras, pobres e chefes de família. A ausência de padronização nos registros, a precariedade das unidades materno-infantis e a aplicação restritiva das medidas alternativas à prisão indicam que o Estado ainda trata a maternidade sob o viés da punição, e não da proteção. Assim, o cárcere torna-se não apenas espaço de privação de liberdade, mas também de negação da cidadania e da infância.

À luz das contribuições de Fraser (2009), conforme vimos, essa realidade expressa uma dupla dimensão de injustiça: de reconhecimento, pela negação simbólica da maternidade como direito humano; e de redistribuição, pela falta de políticas públicas e de recursos voltados à efetivação desses direitos. Somam-se a isso as reflexões de Davis (2016) e Saffioti (1992) que evidenciam como o patriarcado e o racismo estruturam o controle sobre o corpo feminino, perpetuando a desigualdade mesmo dentro das instituições estatais que deveriam garantir proteção, o que tem consequências não só para as mulheres, mas também para seus filhos, quando são submetidos ao cárcere.

Diante desse cenário, a efetivação das garantias legais exige a adoção de três eixos estruturantes de ação: Transparência e gestão da informação, com padronização nacional dos registros sobre gestantes, mães e crianças em privação de liberdade; Políticas públicas intersetoriais, que articulem justiça, saúde, assistência social e educação para assegurar condições dignas de cuidado, convivência e desenvolvimento infantil; Revisão das práticas judiciais, com aplicação efetiva das medidas alternativas previstas no HC coletivo nº 143.641 e capacitação de operadores do direito para decisões com enfoque de gênero e infância.

Conclui-se que as leis e decisões judiciais, embora representem conquistas civilizatórias, não produzem transformação social quando dissociadas de políticas concretas e de monitoramento público efetivo. O desafio contemporâneo consiste em transformar a retórica protetiva em prática verificável, rompendo com o ciclo de exclusão e apagamento que marca a experiência da maternidade no cárcere.

Garantir que nenhuma criança nasça ou cresça entre grades é, mais que um dever jurídico, um imperativo ético e civilizatório: é afirmar que a infância e a maternidade não podem ser punidas, mas reconhecidas como expressões máximas da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 1984.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Diário Oficial da União, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.769, de 19 de dezembro de 2018. Altera o CPP para dispor sobre substituição da prisão preventiva por domiciliar e monitoramento eletrônico para gestantes e mães. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília, DF: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2015.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – PNAME. Brasília, DF: MJ/SDH/SPM, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.151, de 2023. Dispõe sobre acompanhamento médico e psicológico a filhos de pessoas presas. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Estudos dos dados estatísticos extraídos do SISDEPEN. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZWZhMGM2ZTgtY2UwZi00YzY4LThlZjAtODAzNWU2Yzc5YjNiliwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus coletivo nº 143.641/DF. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Julgado em 20 fev. 2018. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 27 out. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Resolução nº 2/25 – Direitos de familiares e pessoas com vínculos afetivos de privados de liberdade. Washington, DC: OEA, 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Diagnóstico sobre mulheres presas e suas crianças: maternidade e sistema prisional. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Justiça em números 2021. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Fazendo Justiça: relatório de resultados 2023. Brasília: CNJ; PNUD, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Programa Fazendo Justiça (2021–2024): relatório de monitoramento e resultados. Brasília, DF: CNJ, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Programa Justiça Presente (2019–2021): relatório de execução. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? 11ª ed. São Paulo: DIFEL, 2025.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN 2022. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen>. Acesso em: 29 out. 2025

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Relatório temático: mulheres privadas de liberdade – dados consolidados 2023. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/depen>. Acesso em: 29 out. 2025

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Painel de Informações Penitenciárias – SISDEPEN: população prisional brasileira (2020–2024). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/depen>. Acesso em: 29 out. 2025

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Relatório Nacional de Mulheres em Situação de Privação de Liberdade: diagnóstico 2023. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/depen>. Acesso em: 29 out. 2025

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. Redistribuição ou reconhecimento? São Paulo: Boitempo, 2009. p. 15–56.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

KOVALCZUK, Amanda; MOTA, Jessica de Jesus. Mulheres-mães selecionadas pelo sistema penal: os desafios do cuidado em prisão domiciliar. Sortuz. Oñati

Journal of Emergent Socio-legal Studies, v. 12, n. 1, 2022, 71–89. Disponível em: <https://opo.iisj.net/index.php/sortuz/article/view/1472>. Acesso em: 10 dez. 2025.

NUNES, Gislaine Silveira et al. Laços fragilizados: o impacto do encarceramento parental nas relações familiares e sociais. 1. ed. São Paulo: Editora Arche, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13690>. Acesso em: 12 set. 2025.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Nações Unidas, 1989.

ONU. Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok). Nova York: Nações Unidas, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ); DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Projeto Fazendo Justiça: relatório técnico de resultados 2021–2024. Brasília, DF: PNUD, 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok). Nova Iorque: ONU, 2010.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (org.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SENAPPEN – SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. Painel de Informações Penitenciárias (SISDEPEN/SENAPPEN): Séries 2016/2–2025/1. Brasília: MJSP/SENAPPEN, 2025.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Habeas Corpus Coletivo nº 143.641/SP. Rel. Min. Ricardo Lewandowski, j. 20 fev. 2018. Brasília: STF, 2018.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



À GUIZA DE ALGUMAS CONCLUSÕES

Ao encerrar este livro que, conforme anunciado em sua apresentação, é produto de uma disciplina ofertada em conjunto pelas pós-doutorandas Márcia Regina Mocelin e de Dinamara Pereira Machado e por mim, enquanto professora supervisora de seus pós-doutorados no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tenho a sensação de que, realmente, não caminhamos sós e que o desafio de agregar pessoas em torno de pautas urgentes é tão inquietante quanto realizador.

A presença ativa e afetuosa das referidas pós-doutorandas, associado ao posicionamento ético-político e intelectual bem definidos, a relação de respeito e cumplicidade no exercício acadêmico junto à esta que subscreve e aos nossos estudantes, associados ao entusiasmo que emergiu em torno das discussões propostas durante nossos encontros produziu um terreno fértil para a elaboração do livro.

O conhecimento produzido coletivamente, o debate franco e aberto, as interações intraclasse e também as externas, inclusive com uma das autoras estudadas na disciplina, a Profa. Maria Esther Martínez Quinteiro, a qual nos atendeu via ligação telefônica de vídeo diretamente da Espanha, para gentilmente nos apresentar algumas reflexões sobre direitos humanos e ainda responder a questões sobre seu texto *“El discurso de los derechos humanos em perspectiva histórica. El síndrome de la torre de Babel”*, com certeza, foram também estímulos muito positivos que fortaleceram o espírito criativo para a elaboração do conjunto de produções que compuseram a obra.

Espero, e digo isso em nome do coletivo de organizadoras e autores e autoras do presente livro, que o conjunto de suas produções possa encontrar leitores ávidos pelo conhecimento dos temas em questão e que nosso entusiasmo e afeto pelas questões em debate inspirem novas reflexões, contribuindo para a circulação de ideias e saberes em defesa dos direitos humanos e da cidadania, a partir de uma perspectiva crítica, inventiva e propositiva, que associe a discussão dos presentes temas à disputa pela hegemonia, na direção da afirmação de um

modelo de sociabilidade que seja gerador de processos emancipatórios para a humanidade.

Silmara Carneiro e Silva⁵¹

⁵¹ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atuante no Departamento de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Professora Afiliada da Texas Tech University-TTU. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, com estudos pós-doutorados na mesma instituição. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social pela UEPG. Pesquisadora Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPEPPPS-UEPG. E-mail: scsilva@uepg.br.

**DINAMARA PEREIRA MACHADO
MÁRCIA REGINA MOCELIN
SILMARA CARNEIRO E SILVA**

(ORG.)